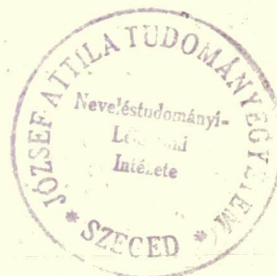


80
79/d

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM
Pedagógiai-Pszichológiai
Szakcsoport H3-területra



**A TANULÓI SZEMÉLYISÉG TÁRSADALMI AKTIVITÁSÁNAK
PSZICHOLÓGIAI VIZSGÁLATA**

A középiskolai korosztály tanulmányozása alapján

Bölcsészdoktori értekezés

Kerekes Luréné Nagy Mária

Szeged

1968

T a r t a l o m

B e v e z e t é s	3
I. A SZEMÉLYISÉG TÁRSADAIMI AKTIVITÁSÁNAK PSZICHOLÓGIAI ALAPJAI	9
1. A társadalmi aktivitás mint személyiség- tulajdonság	9
2. A tanulók társadalmi aktivitásának néhány problémája a szakirodalomban	29
II. A KÖZÉPISKOLAI TANULÓK TERMELŐMUNKÁBAN MEG- NYILVÁNULÓ TÁRSADAIMI AKTIVITÁSÁNAK PSZICHOLÓGIAI ELEMZÉSE /Kérdőíves mód- szerrel/	52
III. A TÁRSADAIMI AKTIVITÁS PSZICHIKUS ÖSSZETE- VŐINEK VIZSGÁLATA /A tanulók termelőmunka- élményei és csoportos beszélgetés elemzése alapján/	88
IV. A SZEMÉLYISÉG TÁRSADAIMI AKTIVITÁSÁRA UTALÓ TANULMÁNYI ÉS TERMELŐMUNKA TEVÉKENYSÉG MOTIVUMAINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ ÉRTÉKELÉSE	126
Ö s s z e f o g l a l á s	155
F e l h a s z n á l t i r o d a l o m	165
M e l l é k l e t e k	165

B E V E Z E T É S

A szocialista társadalom objektív fejlődéstörvényei által felszínre hozott kérdések közül egyike a legidősebb problémáknak a személyiség társadalmi aktivitásának tanulmányozása.

A néptömegek történelemformáló ereje az egymást követő társadalmi rendszerekben fokozatosan növekedett és minőségileg megváltozott. Minél magasabb fokú társadalmi átalakulás került napirendre, annál magasabb fokú volt az átalakulást kiharcoló néptömegek tudatossága, annál nagyobb erővel vettek részt benne, és annál következetesebben, teljesebben hajtották végre a társadalmi átalakulást.

A szocialista forradalom teszi a legmesszebbmenően tudatossá a néptömegek történelemformáló szerepét, és megteremtí a feltételeket a tömegek történelemalakító erejének teljes kibontakozásához. /Nemes Dezső 1956, 441/

A proletárdiktatura győzelme után a mindjobban erősödő és szélesebbkörűvé váló demokratizmus biztosítja a néptömegek tevékenységének legteljesebb kibontakozását. A proletárforradalom győzelmétől az egyetemes népi államon keresztül a kommunista társadalmi öngazgatásig egyre több tevékenységi területen, különböző szervezeti formákban,

mindinkább fokozódó mértékben nyilvánul meg a néptömegek aktív és tudatos részvétele a társadalom életének, saját életüknek irányításában.

Az emberek aktivitása és tudatos társadalmi tevékenysége, mind a termelői, gazdasági munkatevékenységben, mind a politikai és kulturális életben nemcsak lehetőségként, hanem ebben az összefüggésben a szocialista és a kommunista társadalom megvalósulásának szükségszerű feltételeként is jelentkezik.

A társadalom valamennyi tagja tudatos társadalmi tevékenységének egyre nagyobb szerepe szükségképpen feltételezi az egyes ember fejlődését, a szocialista, illetve kommunista meggyőződés és világnézet kialakulását, a szocialista-kommunista módon élő, gondolkodó emberek létezését. Az új embertípus kialakulását közvetve meghatározza az anyagi-technikai bázis fejlődése, a gazdasági struktúra. A személyiség közvetlen alakítói azonban az objektív társadalmi viszonyok, melyek kifejeződése, szubjektívizálódása a személyiség tartalma. /Lick József 1962, 632/

A személyiség sokoldalú fejlődésének elősegítése olyan társadalmi szükséglet, amely hangsúlyozza a nevelés egyre növekvő szerepét a szocialista ember kialakításában. Ez a szükséglet tüzte napirendre oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének feladatait. /1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről/ Az iskolareform leg-

fontosabb célkitűzése a szocialista társadalom igényeinek megfelelő korszerű tananyag kialakítása, az oktatás és nevelés világnézeti hatékonyságának fokozása, az iskola és élet kapcsolatának sokoldalú elmélyítése. A megvalósulás útján haladó iskolareform /Kernőcs Sz. Mihály és Kurucz Imre 1966/ az elmúlt években kedvező fordulatot eredményezett a nevelőmunka hatékonyságának fokozása terén, melynek mutatója többek között az, hogy az oktatás és termelés összekapcsolására irányuló politechnikai elv, a gyakorlati foglalkozások, a fizikai munka, a társadalmilag hasznos tevékenység, a termelési gyakorlatok különböző formái mindegyik oktatási fokozatban meghonosodtak. Bár távol vagyunk még a szocialista munkaiskola teljes megvalósításától, de kétségtelen tény, hogy a reform eddigi eredményeire alapján tanulóifjúságunk közelebb került az élethez, a gyakorlat, a társadalmi tapasztalat valóságos problémáihoz, javult a termelői élethivatások s általában a fizikai munka iránti érdeklődése.

Amikor a hagyományos "tanulóiskolák" szocialista munkaiskolává alakítása napirendre került, akkor nemcsak arról volt szó, hogy az iskolát a munkára épülő társadalom igényeire igazítsuk, hanem elsősorban arról, hogy a munkaiskola sokkal inkább gyakorló terepe lehet a szocialista magatartás kialakításának, mint ahogy az intellektuális iskolák valaha is lehettek. /Szarka József, 1965/

A szocialista magatartásnak pedig egyik megkülönböztető vonása a személyiség magasfokú társadalmi aktivitása.

Ebben az összefüggésben válik a tanulói aktivitás problémája elsőrendűen fontos követelménnyé a szocialista iskolában. A tanulók aktivitásának alapelve természetesen nemcsak didaktikai vonatkozású, mely a tanulóknak a tanítási órákon való aktív részvételében, a tananyag megértésében és alkalmazásában realizálódik, hanem etnikai alapelve is, melynek a tanulók nevelésében, minden tevékenységének irányításában érvényesülnie kell. Az Irányelvekben ennek a törekvésnek megfelelően a sokoldalú tanulói aktivitás megvalósítása került megfogalmazásra, mint általánosan elérendő célkitűzés. Mégis igazat kell adni annak a problémafelvetésnek, mely szerint: "a törekvések ellenére a tanulói aktivitás hiánya, illetve nem kielégítő volta ma az oktató-nevelő munka fejlődésének egyik legnagyobb akadály."

/Szokolosky István 1966/

A tanulói aktivitás terén jelentkező hiányosságok egyik oka többek között abban keresendő, hogy az aktivitás kérdése elméletileg sem eléggé kidolgozott, ami vonatkozik mind a pedagógiai, mind a pszichológiai nézőpontu megközelítés igényére.

Az elmondottakból következően mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban időszerű tudományos problémaként jelentkezik a tanulói személyiség társadalmi aktivitásának

pszichológiai vizsgálatával való foglalkozás. Témánk kidolgozásánál azt a célkitűzést követtük, hogy

1. Feltárjuk a személyiség társadalmi aktivitásának lényeges elméleti alapjait;

2. Elemezzük a tanulók társadalmi aktivitásának termelő munkában megnyilvánuló formáit;

3. Vizsgáljuk a társadalmi aktivitás pszichikus összetevőit;

4. Összehasonlitsuk a társadalmi aktivitásra utaló tanulmányi és termelőtevékenység motivumait.

A vizsgálat célkitűzéseinek megvalósításához a következő kutatási módszereket alkalmaztuk: a/ a szakirodalom tanulmányozása; b/ a tanárok és tanulók különböző iskolai és iskolán kívüli tevékenységének folyamatos megfigyelése; c/ kérdőív; d/ dolgozatírás /élménybeszámoló/; e/ egyéni és csoportos beszélgetés; f/ személyes részvétel a tanulók termelőmunka akcióiban.

A téma összetettségére való tekintettel törekedtünk a tényfeltáró módszerek egységes rendszerben történő alkalmazására. Fontosnak tartottuk azt, hogy az egyes módszerek által feltárt adatok, tények kiegészítsék egymást, s így minél teljesebbé tegyék számunkra a vizsgált problémákban való tájékozódást. Annak ellenére, hogy az ugynevezett extenzív metodikai eljárásokra koncentráltuk figyelmünket, mégis úgy véljük, hogy ezek kombinációja tartalmazta a

2

mag elemeit , - 8 -

komplex pszichológiai-pedagógiai kísérlet bizonyos elemeit.
Kiegészítő eszközként felhasználtuk a magnetofonfelvételeket, s a táblázatok, ábrák elkészítésénél alkalmaztuk a matematikai statisztikai módszer egyszerűbb eljárásait.

I. A SZEMÉLYISÉG TÁRSADALMI AKTIVITÁSÁNAK PSZICHOLÓGIAI ALAPJAI

1. A társadalmi aktivitás mint személyiségtulajdonság

f A társadalmi aktivitásnak mint személyiségtulajdonságnak pszichológiai jellemzése csak meghatározott személyiségstruktúrával való összefüggésében látszik megoldhatónak. Ezért amikor a társadalmi aktivitás ^{nak} a személyiségstruktúrában elfoglalt helyét igyekszünk megállapítani és tartalmi jegyeit feltárni, mindenképp az aktivitással mint általános emberi tulajdonsággal való összefüggését kell elemeznünk.

Az emberi aktivitás, a környezettel való állandó kapcsolat realizálása a személyiség létezésének alapvető feltétele, ugyanakkor a személyiség fejlődésének, kibontakozásának forrása is. A pszichológiában az emberi aktivitás három alapformáját különböztethetjük meg: az ösztönös, impulzív aktivitást; a külső tárgyaknak a szükségletek kielégítésére irányuló elsajátításában és a környezet követelményeihez való alkalmazkodásban megnyilvánuló reproduktív aktivitást; és végül az alkotó aktivitást, melyet valami újnak a létrehozása és a személyiség önfejlődésére irányuló tudatos törekvés jellemez. /Kovaljov 1965. 78-79/
E háromféle aktivitás kiegészíti és feltételezi egymást,

és a fejlődés folyamán az impulzív és a reprodukció aktív-
vitásra épülve fokozatosan bontakozik ki a személyiség al-
kotó aktivitása.

Lick József /1967. 129/ a személyiség és a környezet
sajátos viszonyát jelentő aktivitás jellemzésében a szemé-
lyiség strukturális elemeivel való összefüggését tárja fel.
A személyiség aktivitásában első fázisként értelmezi a
szükségletek, érdekek, célok által determinált belső te-
vékenységet, melynek eredményeként jelentkeznek a tevékeny-
ség motivumai. Megkülönbözteti továbbá a személyiség akti-
vításának formai és tartalmi oldalát, melyben a formai
oldalt az a dinamikus, potenciális állapot, belső feszült-
ség képezi, ami az embert állandó erőfeszítésre, újabb és
újabb szükségletek, érdekek kielégítésére, újabb és újabb
célok elérésére ösztönzi. A személyiség aktivitásának tar-
talmi oldala a szükségleteknek, érdekeknek és céloknak
a tevékenység folyamatában változó jellegétől és tartalmá-
tól függ.

Ahhoz, hogy a személyiség aktivitásának tartalmát
és formáit különböző összefüggésekben feltárhassuk és
tanulmányozhassuk, mindenképp ismernünk kell azokat a
személyiségtulajdonságokat, pszichológiai törvényszerűsége-
ket, melyek az ember és a környezet kölcsönhatását reali-
záló folyamat belső feltételeiként jelentkeznek.

A személyiség strukturáját meghatározó pszicholó-

giai dominánsokat a legújabb szakirodalom az embernek a valósághoz fűződő hármféle irányban megnyilvánuló kapcsolatában keresi: a/ a munkához, a társadalmi teremléshez való viszony /tevékenység/; b/ az objektív valósághoz való viszony /ismeretek/; c/ a társadalomhoz való viszony /személyis-társadalmi viszonyok/.

Az embernek tevékenységében, magatartásában, környezetével realizálódó viszonyát minőségileg meghatározzák, a legmagasabb szinten szabályozzák egymással dialektikus kölcsönhatásban a személyiség irányultsága, képességei, temperamentuma és jelleme. A személyiség e strukturális elemeiben a képesség és a temperamentum vonatkozásában a fiziológiai determináltságot kell kiemelnünk, ami befolyásolja az aktivitás tartalmát és formáit. A harmadik strukturális alapelem - az irányultság - összetett fogalmában bennfoglaltatik a szükségletek köre, az érdeklődés, az eszmények, a világnézet és az erkölcsi arculat. Az irányultságot a személyiségstruktúra legfelsőbb szinten integrált, az ontogenezis során legkésőbb kialakult elemének tekintjük, amely az emberi tevékenység legmagasabbszintű pszichikus regulációját valósítja meg.

Az irányultsággal sok esetben szinonim fogalomként szerepel az irodalomban a beállítódás. Uznadza D.N. a személyiség "bizonyos általános diszpozíciója"-ként, "funkcionális státusaként" értelmezi a beállítódást, mely a biológiai ösztönzéseken és társadalmi tapasztalatokon

kiépülő szükségletekkel és érdeklődéssel kölcsönhatásban a konkrét tevékenységet motiváló sajátos indítérendszer alkot.

Uznadze D.N. felfogásához hasonlóan Hiebsh H. - és Vorwerk M. /1967/ úgy értelmezi a beállítódást, mint a személyiség szilárd reakcióképességét, a szubjektum "totális állapot"-át, totális irányultságát.

Ezek a modern pszichológiai szemlélet szempontjából figyelmet érdemlő elméleti megfontolások nem zárják ki bizonyos megkülönböztetés lehetőségét, amennyiben a beállítódást - mint meghatározott irányban és aktivitásban megnyilvánuló alapvető és kezdeti reakciót, mely adott pillanatban és adott cselekvésben nyilvánul meg - elméletileg elvonatkoztathatjuk az általánosabb és állandóbb strukturális komponensről, az irányultságtól. Így a beállítódást az irányultság konkrét megjelenési formájaként értelmezhetjük a személyiség strukturájában.

Az emberi tevékenység közvetlen irányítását megvalósító strukturális tényező a motivumok rendszere. Motivumot jelent az aktuális személyiség pszichikus tartalmaiból adódó minden cselekvésre indító belső késztetés. A motivumok az ember és a környezet kapcsolatának tükrözése által teszi lehetővé ezt a dialektikus kölcsönhatást realizáló tevékenység pszichikus irányítását.

Leontyev A.N. az 1966. évi Nemzetközi Pszichológiai

Kongresszuson tartott előadásában /Szükségletek, motivumok, tudat; idézi Garai László 1967. 109/ a motivumot olyan objektív képződményként értelmezi, amely megfelel egy eltárgyasult, tárgyi tartalomban kifejeződő szükségletnek, és valamilyen formában visszatükrözve a szubjektum által, irányítja annak tevékenységét.

Ezt a szemléletet érvényesíti Rubinstein Sz.L. /1964, 967/ is, amikor a tevékenység pszichológiai elemzésében a motivumokat "az emberi magatartás objektív mozgatóerőinek a tudat prizmáján többé-kevésbé adekvát módon megtörő tükröződései"-ként értelmezi.

Rubinstein Sz.L. a motivumok tartalmi jegyei közül kiemeli - az embernek a környező világhoz fűződő kapcsolataiból származó - szükségletek és érdeklődés szerepét.

Elvi jelentőségűnek tartjuk Leontyev A.N. /1964, 296/ erre vonatkozó fejtegetését, amelyben arra hívja fel a figyelmet, hogy :Bármilyen cselekvés előfeltételül egy meghatározott - ilyen vagy olyan - szükséglet szolgál. A szükséglet azonban önmagában nem határozhatja meg a tevékenység konkrét irányát. A szükséglet csak a tevékenység tárgyában kap meghatározott értelmet: szinte itt talál önmagára. Hivel a szükséglet a tárgyban találja meg a maga meghatározottságát /"tárgyasul" benne/, ilyen módon az adott tárgy azáltal, hogy kiváltja a konkrét tevékenységet, annak motivumává válik."

Az emberi tevékenységet irányító motivumstruktúra általános jellemzőit az alábbiakban jelölhetjük meg:

1. A tudathoz való sajátos viszonya: a motivumok és a tudat két különböző szférája alkotja a "tudat belső szerkezetét." /Leontyev A.N. 1964/

2. A társadalmi motivumok kialakulása és dominanciája: az ember társadalmi lény, tevékenységében törvényszerűen funkcionálnak a cselekvés közvetlen céljának határait túllépő tevékenység indítékai, a társadalmi motivumok.

3. A személyi-társadalmi viszonyok domonanciája: az ember tevékenysége nemcsak hatás, hanem társadalmi aktus, a szó speciális értelmében vett "viszony" is. Ezért az emberi cselekvések motivációjában a szlypont a dologi, tárgyi szférából azokra a személyi-társadalmi viszonyokra tevődik át, amelyek az előbbieik révén valósulnak meg.

/Rubinstein Sz.L. 1964. 843/

Az emberi tevékenységet determináló tényezők vizsgálatában a külső objektív elemek közül különösen nagy jelentőségű a tevékenységet irányító érdekek rendszere. Az érdekekben, mint a személyiség tevékenységének objektív mozgatóerejében szubjektív mozzanatok is jelen vannak, melyeket elsősorban a szükségletek reprezentálnak. A személyiség érdekstruktúrája az individuális és a közösségi érdekek sajátos ötvözete, mely az objektív társadalmi feltételek és a személyiség öntevékenységének függvénye.

Az egyéni és közösségi érdekek objektíve feltételezik egymást, kapcsolatban vannak egymással, mindenekelőtt társadalmiságukban, mivel keletkezésüket és minőségüket illetően egyaránt társadalmiak. Különbözőségük alapja a társadalmi érdekek különböző szinten való tudatosulása, melynek következtében konkrét formában más-más viszonyokat tartalmaznak. Az egyén sajátos létfeltételeiből fakadó individuális érdek közvetlenül, a közösség érdekét kifejező érdek pedig közvetetten szabályozója a személyiség erkölcsi magatartásának.

Az individuális és közösségi érdek egységének legteljesebb megvalósulása akkor következik be, amikor a személyiség objektív érdeke adekvát módon tükröződik tudatában. Az egyén felismeri valóságos társadalmi természetét, és egyéni érdeke mellett a közösség érdekét saját, közvetett érdekeként fogja fel. Ebből következően a közösségi érdek felismerése nem külső kényszerítő indítékot jelent, hanem olyan belső motivumként jelenik meg, amely pozitív irányban befolyásolja a személyiség erkölcsi magatartásának alakulását. Ezért teljes mértékben egyet lehet érteni Farkas Endre /1967, 198/ arra vonatkozó okfejtésével, hogy a közösségi érdek elsajátítása az egyén szempontjából a tényleges önmegvalósítást, a kibontakozást jelenti, ugyanis a személyiség gazdagsága társadalmi viszonyai gazdagságának függvénye.

A személyiség társadalmi aktivitásával kapcsolatos problémák vonatkozásában az egyes társadalomtudományokban természetesen több érintkezési felület adódik. A filozófiában ezek a problémák napjainkban az elidegenedésről folyó vitákban kerülnek középpontba. A személyiség elidegenedésének rendkívül sokrétű problematikájában témánk szempontjából különösen figyelemre méltó a szocializmusban a munkamegosztásból táplálkozó elidegenedés.

2. / A szocialista társadalomban a személyiség szabad kibontakozását gátló tényező a munkamegosztás. A munkamegosztás szerepének értelmezése - mely szerint a kommunizmusban megszűnik - módosult. A gazdasági-társadalmi fejlődés megváltoztatta a munkamegosztás perspektíváját, ugyanis a munkamegosztás fokozódása - országon belül és nemzetközi méretekben is - állandóan észlelhető tendencia, ezért a szocializmus lényegéhez tartozó társadalmi jelenségnek kell felfognunk. Eppen ezért témánk szempontjából a munkamegosztásnak a személyiségre gyakorolt hatása számunkra leginkább figyelmet érdemlő területe az elidegenedésnek.

2 A technikai munkamegosztás hozzájárul a termelőerők fejlődéséhez, magasabb produktivitáshoz, ugyanugy, mint a gépesítés és az automatizálás. Ezért míg az igazi munkamegosztás - a szellemi és fizikai - a megszűnés felé tendál, a technikai munkamegosztás fejlődése társadalmilag jelentős tényező a szocializmusban is. A technikai munkamegosztás

tás adott szintjén az emberek 6-8 órán át egy részmunkához vannak kötve. Ebben a részmunkában bontakozhatnak ki képességeik, társadalmi hasznosságukat ezen mérik, és jövedelmük elosztása, a társadalom javaiból való részesedésük is ezen az alapon történik. Ezáltal a technikai munkamegosztás társadalmi munkamegosztást eredményez, melyben az emberek társadalmilag kötődnek, rögzítődnek bizonyos munkaformákhoz, munkafajtákhoz. Ilyen körülmények között nincs meg minden embernek a lehetősége arra, hogy képességeinek és szükségleteinek megfelelően válassza ki helyét a munkamegosztás adott rendszerében. A veleszületettség, a véletlen ma is nagy szerepet játszik az embereknek a társadalmi munka különböző területein való elhelyezkedésében. A munkamegosztás különböző ágainak hierarchikus elrendeződése - társadalmi, anyagi értékelésük, alkotó munkára lehetőségadásuk, presztizsük szempontjából - szintén megkötéseket jelent. Mindez olyan körülményeket idézhet elő, melyekben a munka nem a személyiség képességeinek harmonikus kibontakozását, az ember önmegvalósulását eredményezi, hanem elidegenedést szül.

Hogyan lehetséges ennek az elidegenítő hatásnak a megszüntetése?

A megoldáshoz elsősorban a társadalmilag szükséges munka idejének jelentős csökkenése vezetne, ugyanis az így felszabaduló munkaidőben vagy szabadidőben az emberek képességei másfajta, tetszés szerint választott munkatevé-

kenységben sokoldaluan kibontakozhatnak. A társadalmilag szükséges munkaidő elsősorban gazdasági tényezők által determinált, ezért számunkra az adott helyzet mérvadó, kiindulási alap. A megrövidült kötelező munkaidő, illetve a megnövekedett szabadidő viszont felveti a kérdést, hogyan élnek majd az emberek a társadalmilag adott lehetőségekkel, milyen mértékben képesek saját tevékenységükkel képességeiknek és szükségleteiknek megfelelően irányítani sorsukat.

Szocialista társadalmi fejlődésünk adott szakaszán az emberek önkibontakozása, lényegi megvalósulás felé törekvése a társadalmi aktivitásban valósulhat meg. A személyiség társadalmi aktivitása a társadalmi élet legkülönbözőbb területein sokoldalú kapcsolatok kialakításában, és az ezekben való tevékeny részvételben nyilvánul meg. A termeléssel, a tudományokkal, a művészetekkel, a politikával létrejött kapcsolatai révén - melyek tulajdonképpen emberekkel való kapcsolatok - az ember gazdag tapasztalatokra tesz szert, és egyéni adottságait, képességeit mindenoldaluan kibontakoztathatja a számára legmegfelelőbb konkrét tevékenységi körökben. Ebben a "mikrokozmoszus önkibontakozásban" a személyiség befogadja az emberiség által létrehozott történelmi és társadalmi értékeket - illetve azokból a képességeink leginkább megfelelőit - és ugyanakkor tevékenységével rányomja saját egyénisége bélyegét a társadalmi és történelmi

fejlődésre. Az önmegvalósítás ténye tehát tulajdonképpen egyet jelent a társadalmi normák és értékek, a társadalmi készségek tevékeny elsajátításával.

Az egyirányú tevékenységben néhány képesség intenzív fejlődése által - különösen ha azokban nem az alkotó jelleg dominál - részemberré torzul a személyiség, ugyanakkor a környezetével kialakított sokoldalú viszonyokban aktívan tevékenykedve egyre sokoldalubbá válik, ennek a társadalmi mobilitásnak a segítségével egyre képes megvalósítani önmagát.

E néhány elméleti megfontolás felhívja a figyelmünket arra, hogy a személyiség társadalmi aktivitásának pszichológiai problematikáját az általános szempontokon túlmenően a személyiségtulajdonság fontosabb pszichikus jegyeinek felvázolásával is teljesebbé kell tennünk. E problémafelvetésünk abból indul ki, hogyha az ember társadalmi lény - s e minőségében az objektív társadalmi tartalmak hordozója és alakítója, az aktívan elsajátított társadalmi viszonyok individuális összessége - akkor tevékenységében megnyilvánuló aktivitása társadalmi aktivitásként értelmezhető.

Nem feladatunk ugyan e témánk szempontjából fontos kategória tudományos igényű meghatározása - ehhez megítélésünk szerint e disszertáció kereteit meghaladó komplex vizsgálódásra lenne szükség - de pszichológiai szempontból,

hipotétikusan úgy értelmezzük a társadalmi aktivitást, mint a személyiség általános aktivitásában megnyilvánuló s morális irányultságával összefüggő szilárd személyiségtulajdonságok egyikét. Fontosabb tartalmi jegyei közül mindenekelőtt a következőket emeljük ki:

1. A társadalmi aktivitásnak mint személyiségtulajdonságnak megkülönböztető sajátossága a közösség, a társadalom érdekében kifejtett Hasznos tevékenységre való törekvés, pszichológiai készség és cselekvőképesség. Az aktivitás társadalmi irányultsága erkölcsileg magasabbrendű cselekvésre készítet. Ugyanakkor világosan kell látni azt is, hogy a tevékenységben megnyilvánuló aktivitás antiszociális irányultsága nem mindig jut kifejezésre egyértelmű határozottsággal. Előfordul, hogy külsőleg nemes cselekedet egoista motívumokból táplálkozik. Máskor az őszinte lelkesedésből eredő jószándéku törekvés - megfelelő szokások, készségek és egyéb személyiségtulajdonságok hiányában - közösséggellenes cselekedetet eredményez. Ezért elválaszthatatlan egymástól a pszichológiailag megalapozott törekvés, a társadalmilag hasznos cselekvés végrehajtásához szükséges készség és képesség.

2. A társadalmi aktivitás lényeges meghatározója az, hogy a személyiség tevékenységének irányításában a társadalmi szükségletek és a társadalmi érdeklődés válik tudatos és uralkodó motívummá. Ez pedig elsősorban azt jelenti,

hogy ha az emberben tudatosanul függősége attól, amire szüksége van, ami szükségletét, érdekét jelenti, akkor ez a tudatosulás egyben a szóbanforgó tárgyra való irányulását eredményezi. /Rubinstein Sz.L. 1964, 962/ A személyiség irányulásának tárgya a társadalmi aktivitás kibontakozása esetén általában a közösségért végzett tevékenység, melynek motivációs bázisa a személyiség intellektuális, világnézeti, erkölcsi szféráját alkotó tulajdonságok, jellemvonások integrációjaként jelenik meg.

3. A társadalmi aktivitás szükségszerű feltétele a közösségi felelősségtudat kibontakozása, a közösségi, illetve a társadalmi felelősség tudatos vállalása.

A társadalmi felelősségtudat tulajdonképpen a kötelességrendenciák kialakulásával kapcsolatos, melynek lényegét Rubinstein Sz.L. /1964, 964/ a következőkben foglalta össze: "Minden dinamikus tendencia, amely az ember irányulását fejezi ki, mindig magában foglalja az egyén többé-kevésbé tudatosult kapcsolatát valami rajta kívül létezővel, a belső és külső kölcsönös kapcsolatát. Ez a végső soron kétoldalu függés vagy kapcsolat kezdetben kívülről belülré irányul, majd az egyén magáévá teszi a jelentős célokat és feladatokat, amiket a társadalom állít elé, és azok személyes jelentőségűvé válnak számára. A társadalmilag jelentős, a kötelező - amely a társadalmi életet szabályozó jogi és erkölcsi normákban van rögzítve - ha személyileg



is jelentőssé válik, nem egyszer nagy hatóerejű dinamikus tendenciákat kell az emberben, a kötelességtendenciákat."

4. A társadalmi aktivitás lényeges alkotóeleme az egyéni és közösségi érdekek, az egyén közvetlen és közvetett érdekei dialaktikus összefüggésének, egységének tudatosulása és tevékenységet meghatározó szerepe. A személyiség valóságos társadalmi természetének felismerése következtében a közösség érdekét saját távolabbi érdekeként, közvetett érdekeként fogja fel.

5. A társadalmi aktivitás tudatosan szociális tartalmu tevékenységben realizálódik.

A közösségi céloknak az egyén életében domináló szerephet jutása, a társadalmi felelősségtudat, az ember cselekedeteit, tevékenységét célirányosan szociális tartalmúvá teszi. A tevékenység szociális tartalma annak felismeréséből és átérzéséből ered, hogy a társadalom előre haladása, a termelés állandó növekedése, az emberek életszínvonalának, kulturális és műveltségi színvonalának emelkedése nagy mértékben attól függ, milyen tevékenyen, milyen aktivitással vesznek részt a társadalmi életben: a termelésben, a politikai és kulturális életben, a társadalom ügyeinek intézésében.

6. A társadalmi aktivitás a társadalom és az egyén számára egyaránt hasznos, mindig társadalmilag produktív tevékenységben realizálódik. A személyiség társadalmi aktivi-

tása, mint meghatározott tartalmu irányultság, nem egyes tevékenységi területeken megnyilvánuló sajátosság, hanem mint a viselkedés domináns motivuma, minden konkrét cselekvés, tevékenység tartalmát meghatározza, illetve ilyen tartalmu tevékenységre serkenti a személyiséget. Ezek a tevékenységi formák a legkülönbözőbb területeken, a legváltozatosabb formában nyilvánulhatnak meg. Természetesen nemcsak a munkaidőn túl, ingyen és önkéntesen, a közösség javára végzett társadalmi munkát foglalják magukba, hanem a minden-napi munkatevékenységet is, ha abban a társadalmi felelősségtudat valamint az egyéni és közösségi érdekek egysége tudatosult motivum.

A társadalmi aktivitás tartalmi jegyei közül leginkább lényegesnek tartott komponensek nem valamiféle zárt kategóriát jelentenek, hanem kölcsönhatásban lévő egységet alkotnak, amely gyakran ellentmondásos formában jelenik meg. A személyiség sokirányú - s nem egyszer ellentétes tendenciákat tükröző - tevékenységében megjelenő társadalmi aktivitásának összetevőit vizsgálva központi magjaként kell értékelni - Rubinstein Sz.L. /1967, 144/ szavaival - "ideológiáját", vagyis azokat az eszméket, amelyekből mint alapelvekből kiindulva értékeli az ember önmagának és másoknak különböző indítékokból fakadó cselekedeteit. Ez az "ideológia" foglalja magába azokat a morális mozzanatoakat, amelyek megszabják az aktivitás társadalmi irányulását.

Természetesen a társadalmi aktivitás nem valamiféle veleszületett, öröklött személyiségtulajdonság, hanem a környezeti feltételek hatására, a nevelés eredményeként fej-
lődik ki az emberben. Ez azt jelenti, hogy a társadalmi aktivitás esetében meg lehetősen dinamikus pszichikus kép-
ződménnyel van dolgunk, melynek általános jellemzésén és tartalmi jegyeinek feltárásán túlmenően a fejlődés oldaláról való megközelítése is elengedhetetlen feladat számunkra. E nézőpont komplex módon egyesíti magában a fejlődéslélek-
tani és pedagógiai pszichológiai vonatkozások néhány lé-
nyeges összefüggését.

E problémafelvetésnél a tevékenység személyiségala-
kító hatásának általános pszichológiai tételét vesszük ki-
indulási alapul, mely szerint a személyiség a tevékenység-
ben nyilvánul meg és a tevékenységben fejlődik. /Rubinstein
Sz.L./ A felnővekvő nemzedék oktatását és nevelését olyan
speciális tevékenységnek tekintjük, amely célirányosan biz-
tosítja a tanulók személyiségfejlődésének feltételeit. A
társadalmi aktivitás megnyilvánulási formáira és fejlődésére
vonatkozóan is érvényesnek tartjuk Rubinstein Sz.L. /1964, 255/
elvi jelentőségű megállapítását, mely szerint: "Végző fokon
a fejlődés és oktatás, a fejlődés és a nevelés egységéről
szóló tétele pszichológiai tartalma nem más, mint az a köl-
csönös összefüggés és kölcsönös feltételezettség, amely az
egyen személyiségtulajdonságai és azon tevékenység között
áll fenn, amelynek során az új ismereteket, készségeket

és a kölcsönviszonyok új formáit sajátítja el. A gyermek személyiségtulajdonságai, képességei és karakterológiai sajátosságai, amelyek a fejlődés folyamán formálódnak - az adottságoknak, mint a fejlődés előfeltételeinek alapján - nemcsak előfeltételei, hanem eredményei is a tevékenységnek; fejlődésük a tevékenység közben nemcsak megnyilvánul, hanem végbe is megy."

A tanuló személyiségtulajdonságai és sokoldalú tevékenysége közötti kölcsönhatás eredményeként fejlődik a társadalmi aktivitás is, amelynek dinamikus tendenciái az egyszerűbb megjelenési formától a magasabb, bonyolultabb fokozatokig mutatják az átszerveződés módjait. E dinamikus tendenciákat figyelembe véve Zosimovszkij A.V. /1962/ vizsgálatai alapján a társadalmi aktivitás fejlődésében a következő főbb stádiumokat különböztethetjük meg:

1. A legelőkelőbb forma az, amikor a tanuló lelkiismeretesen teljesíti a pedagógus társadalmi aktivitást feltételező követeléseit. Ebben az esetben a gyermek kész "példa" alapján cselekszik, mintegy "utánozza" vagy "lemásolja" a feladatban szereplő tevékenységelemeket. A társadalmi aktivitással kapcsolatos feladatok ilyen jellegű teljesítése sok esetben gyakorlatilag szükségszerűvé válik, mert olyan elemi készségekkel, jártasságokkal gazdagítják a tanulót, amelyek elengedhetetlenül fontosak az önálló feladatok megoldásához. Ez nyilvánvalóan nemcsak a dolog

"technikai" oldalára, hanem a pszichikai tényezőire is vonatkozik, mert a legkisebb önállósági fokot megkövetelő társadalmi aktivitás is feltételezi az akadályok leküzdésében szerzett elsődleges tapasztalatokat.

2. Az aktivitás fejlődésének következő fokozatára az jellemző, hogy a tanuló a kapott feladat teljesítésében önállóan megtalálja a megoldás néhány vagy esetleg valamennyi módozatát.

3. A társadalmi aktivitás legmagasabb fejlődési stádiumát az önállóság jelenti, amely abban nyilvánul meg, hogy a tanuló öntevékenyen választja ki a társadalmilag hasznos tevékenységi formát, és önállóan képes meghatározni a végrehajtáshoz szükséges feltételeket és módozatokat.

E fokozatok a társadalmi aktivitás fejlődésének folyamatában rendszerint bonyolult összefonódást mutatnak. A lényegesebb az a tendencia, mely szerint a tanuló személyiség társadalmi irányultságú aktivitása fokozatos előrehaladást jelent az elemi fokú önállóságtól a legmagasabb szintet kifejező öntevékenységet, kezdeményező képességet és alkotó tevékenységet feltételező aktivitás szintjéig.

Ezért problémafelvetésünkéből adódóan keresnünk kell a társadalmi aktivitás fejlődéslélektani vonatkozásait, különös tekintettel a középiskolás korosztályra. Mint ismeretes e fejlődési periódusban, a serdülőkor és kezdeti ifjúkor jellemző sajátosságaiként jelentkezik a felnőtt társadalom életébe való intenzív bekapcsolódás igénye, a társa-

dalomba való belenövés, s általában a felnőtté válás gyorsuló tendenciájának központi problémája. Fejlődéslélektanilag jellemző az önálló egyéniség felfedezésére irányuló törekvés, s az öntevékenység és kezdeményező képesség növekvő igénye. Ezzel egyidejűleg jelentkezik az öntudat fejlődése, melynek eredményeként fokozatosan kibontakozik a közösséghez való tartozás tudata, s egyre intenzívebb átélése. E fejlődéslélektani sajátosságok arra engednek következtetni, hogy a serdülőkorban, és a korai ifjúkorban rendkívül kedvező pszichológiai feltételeket találunk a társadalmi aktivitás céltudatos formálásához. Különösen fontos a következő lehetőségek számbavétele:

a/ az erkölcsi ismeretek rendszere kedvező alapot nyújt a társadalmi aktivitáshoz szükséges tudatosság kialakítására;

b/ az életkori sajátosságokkal összhangban kialakíthatók a társadalmi érdeklődés morális szempontból fontos irányai;

c/ az önállóságra való fokozott törekvés figyelembe vételével fejleszthető az alkotó, kezdeményezőkézség;

d/ s végül az az életkor alkalmas a társadalmi élet legkülönbözőbb szféráiban való aktív részvételt biztosító szervezői és technikai készségek elsajátítására.

A társadalmi aktivitás kibontakozási folyamatát a különböző tevékenységi területek nem azonos mértékben be-

folyásolják. Ezért a tanulók különböző tevékenységi formáinak és tevékenységi területeinek pszichológiai elemzése különösen nagy figyelmet érdemel a személyiség aktivitása szempontjából. A tanulók társadalmi aktivitásának fejlesztése a tanulói tevékenység különböző fajtáiban valósulhat meg: a társadalmi termelőmunkában, a tanulásban, a KISZ-munkában stb.

Dolgozatunkban elsősorban a középiskolai tanulók társadalmi termelőmunkájának vonatkozásában elemeztük a személyiség társadalmi aktivitásának pszichológiai összetevőit és fejlődési feltételeit. E tevékenységi területek kiválasztását az indokolja, hogy feltételezésünk szerint a társadalmi aktivitás pszichés komponenseinek jelentkezése a tanulók társadalmi munkájában sajátos megjelési formákat mutat. A különböző tevékenységfajték pszichikus oldalának vizsgálata ugyanakkor szükségszerűen összefonódik a tevékenységben megnyilvánuló és alakuló tanulói személyiség pszichikus tulajdonságainak vizsgálatával és fejleszthetőségének tanulmányozásával.

2. A tanulók társadalmi aktivitásának néhány problémája a szakirodalomban

Témánk szempontjából fontosnak tartjuk a legújabb pedagógiai és pszichológiai irodalom vázlatos áttekintését, melyben a következő problémákra irányítjuk figyelmünket:

- a/ a probléma felvetése a szakirodalomban
- b/ a tanulók társadalmi termelők munkájának személyiség-
alakító hatása
- c/ a tanulók társadalmi aktivitásának pszichikus
összetevői

A pedagógiai és a pszichológiai irodalomban az iskolás-
korú tanulók társadalmi aktivitásának fogalma leginkább csak
az egyes nevelési célmeghatározásokban szerepel, melyekben
megfogalmazódik az ifjúság társadalmi aktivitásra nevelésé-
nek igénye. Ágoston György /1962, 13/ a szocialista erkölcsi
nevelés feladatairól szólva hangsúlyozza: "A szocialista
erkölcsi nevelés feladata, hogy erősítse az emberekben a
társadalmi felelősségtudatot, a munka erkölcsi ösztönzőit,
kialakítsa bennük a köz. az embertársak javára önzetlenül
tevékenykedő kollektív ember vonásait."

A személyiség tulajdonságai, jellemzői tevékenységén
keresztül valósulnak meg és funkcionálnak, ezért célszerű
a tanulók különböző tevékenységi formáinak vizsgálatán ke-

resztül megközelíteni a témát. A dialektikus egység és összefüggés mellett azonban viszonylagos önállósága, egyéni fejlődési vonala, struktúrája, speciális összefüggései és törvényszerűségei vannak a tevékenységben realizálódó személyiségnek. Amennyiben a tevékenység oldaláról közelítjük meg a társadalmi aktivitás kérdését, a tevékenység eredményének összefüggései lesznek hangsúlyozottabbak akár az iskola, akár a társadalom vonatkozásában. Ez a kérdéskör azonban csak kiindulásnak, kezdeti állomásnak tekinthető, amelytől továbbjutva, a belső összefüggések feltárásával, végső soron a társadalmilag hasznos tevékenység eredményességének növelését kell megvalósítanunk mind a társadalom, mind az egyén vonatkozásában.

A témával foglalkozó irodalom elsősorban csak a tevékenység külső meghatározóinak, a körülmények megszervezésének és a tevékenység konkrét tartalmának kérdéseit veti fel. /Szatarikov N. V. 1955, 104/ A tanulók különböző tevékenységi formái közül a társadalmi aktivitás vonatkozásában elsősorban a társadalmi munkára fordítanak figyelmet. A társadalmi munka értelmezése, - mint kifejezés - nem egyértelmű. Ezt a bizonytalanságot néhány szerző különbségtételekkel, újabb és pontosabb terminológia bevezetésével igyekszik kiküszöbölni.

Boldirev N.I. /1956, 38/ a társadalmilag hasznos munkát értelmezi genus proximumként, mely a tanulóknak erejük-

höz mért, önkéntes, társadalmilag célszerű tevékenysége, az iskolán belül vagy valamilyen iskolán kívüli intézmény szervezésében. A társadalmilag hasznos munka két fajtája /a két fajfogalom/ a társadalmi termelőmunka és a társadalmi munka. A társadalmi termelőmunka differencia specifikája: a társadalom anyagi javainak előállítását célzó tevékenység; a társadalmi munka differencia specifikája pedig az anyagi értékek termelésével kapcsolatban nem önálló, különféle társadalmilag hasznos tevékenységet jelent. Bár a terminológiai bizonytalanság felszámolásában feltétlenül jelent bizonyos eredményt a fenti megoldás, mégis vitatható, elsősorban a társadalmilag hasznos munka definíciója. Az önkéntesség nem lehet lényeg, tartalmi jegye, a társadalmilag hasznos munkának, különösen akkor, ha például a középiskolákban szervezett kötelező őszi társadalmi munkákra gondolunk.

A középiskolás tanulók őszi társadalmi munkájának kötelező jellegét a különböző gazdasági és szervezési megfontoláson kívül pszichológiai és pedagógiai tényezők is indokolttá teszik. A társadalmi aktivitás kialakítandó, nem készen adott a tanulóknak, és ezen személyiségtulajdonság kibontakozásához optimális feltételeket biztosít a társadalmi termelőmunka. Következésképpen a társadalmilag hasznos munkákba való önkéntes bekapcsolódás nem kis mértékben az ilyen jellegű tevékenységben való kötelező részvétel eredménye.

A tanulók vonatkozásában tehát még nem célszerű a társadalmilag hasznos tevékenység önkéntes jellegét követelményként állítani, mert az önkéntes vállalásra készítő magasrendű erkölcsi motivumok számos körülmény következtében még nem bontakozhattak ki a középiskolás és méginkább az általános iskolai tanulóknál.

Boldirev társadalmilag célszerű tevékenységnek jelöli a társadalmilag hasznos munkát. Ez a meghatározás túlságosan széles. Bár nem vitatható, hogy a tanulás is társadalmilag célszerű, sőt társadalmilag hasznos tevékenység, de mégis felmerül a kérdés, mi a kapcsolat, mi a különbség a tanulók társadalmilag hasznos tevékenysége és tanulmányi munkája között? Elesebb problémafelvetéssel feltételezhetjük, hogy egy tevékenység akkor is lehet társadalmilag hasznos, ha kizárólag egyéni érdekek motiválják.

Ezen okfejtés alapján megállapíthatjuk, hogy a társadalmilag hasznos munka csak potenciálisan fejezi ki vagy valósítja meg a tanulók társadalmi aktivitását, azért a pszichológiai és a pedagógiai nézőpont érvényesítése feltételezi azt, hogy a társadalmi aktivitás alakulásának tanulmányozásához a fogalmi jegyek számbavételén túlmutató más irányú megközelítési lehetőségeket is keresni kell.

A szakirodalom áttekintésének második szempontja a társadalmi termelőmunka személyiségalkító hatása.

A társadalmi termelőmunka szerepét az iskola oktató-nevelő munkájában sokoldalúan elemzi az irodalom. Mindenekelőtt hivatkozhatunk Makarenkóra /1955, 284/, aki különösen hangsúlyozta a tanulók iskolai munkájával párhuzamos termelő tevékenységének személyiségalkotó hatását. Egyik tanulmányában írja a következőket: "...csak a termelési folyamatban formálódik az embernek, a termelő közösség tagjának igazi jellege, csak ott tanulja meg az ember, hogy felelősséget érezzen minden részletért..."

E problémafelvetéshez hasonlóan több szerző elsősorban abban látja a társadalmi termelőmunka személyiségformáló jelentőségét, hogy módot nyújt az iskolának az élethez, a társadalmi gyakorlathoz való közelítésére, a tanulók iskolában szerzett tudományos alapismereteinek gyakorlattal való összekapcsolására. Marczenko I. Sz. /1954/ a középiskolás osztályfőnökök számára írt segédkönyvének a tanulók órán kívüli és társadalmi munkájának megszervezését tárgyaló fejezetében abból az alaptételből indul ki, hogy a nevelési folyamat megszervezésének egyik legfontosabb előfeltétele a termelő és társadalmi munkának az oktatással való szerves egybekapcsolása.

Tytov I. I. /1949, 66/ a szovjet iskolás gyermekek társadalmi munkájának megszervezésénél előtérbe helyezi az elmélet és a gyakorlat egybekapcsolását, a gyakorlati készségek kialakítását.

Sackij V. P. /1955, 92/ a tanulók társadalmi munkáját olyan tevékenységi formának tartja, melynek segítségével az oktatásban össze lehet kapcsolni egymással az elméletet és a gyakorlatot.

Guszarev E. P. /1953/ a növénytanban, Sibanov A. A. és Filipov A. M. /1953/ a biológiatanítással kapcsolatos társadalmi munkáról ír, különösen kiemelve az iskolai gyakorló kertben végzett tanulói tevékenységet.

Feldt V. V. /1953, 267/ a kémiai tárgy társadalmi munkaalkalmakat sorolja fel, Resznyanszkij P.M. /1953, 131/ a fizikai szakkör munkájának közhasznú beállítottságáról ír, Galanyin D.D. /1953, 67/ a fizika tantárgyra vonatkozóan konkretizálja a társadalmi munkatevékenység fogalmát. A fizikatanítás folyamán megvalósítható társadalmi munkalehetőségek között felsorolja a fizikai eszközök készítését a közeli iskolák számára, az iskola asztalos, lakatos műhelyeinek megszervezését és az azokban végzett munkát.

A társadalmi munka jellege - amennyiben az iskola és az élet kapcsolatát megteremti - egyben arra is lehetőséget nyújt, hogy a tanuló ifjúság tudatosan kivegye részét a társadalomépítés munkájában. Ennek leggyakrabban megvalósítható formája a tanulóknak a kolhozokban és szovhozokban végzett mezőgazdasági termelőmunkája, mellyel több szerző is foglalkozik: Petuhov N.N. /1949, 39/, Vasziljeva L.V. /1953/, Krileva A.V. /1953/, Glusko L.I. /1954/. Ide sorol-

ható Szkatkin M.N. /1954/ szerkesztésében megjelent cikkgyűjtemény az iskola és a mezőgazdaság kapcsolatáról. A tanulók mezőgazdaságban végzett társadalmi termelőmunkájával kapcsolatban érdekes összefüggésre figyel fel Patuhov M.N. /1949, 56/, amikor megállapítja, hogy a tanulóifjúság jól megszervezett, eredményes társadalmi munkája nagymértű szervező és nevelő hatásán keresztül pozitív irányba befolyásolhatja a felnőtt lakosságot és a dolgozó ifjúságot is.

Szuhoalinszkij V.A. /1955, 35/ pedig annak jelentőségét hangsúlyozza, hogy az iskolák társadalmi munkájuk révén még nagyobb tekintélyre tesznek szert a lakosság és a társadalmi szervek körében, melyek maguk is készséggel sietnek az iskolák segítségére.

A helyesen szervezett társadalmi munka megkönnyíti az iskolák számára a politechnikai oktatás feladatainak eredményes megoldását.

Sztarikov M.V. /1955, 104-114/ összefoglaló bibliográfiájában több szerző nevét említi, akik a tanulók társadalmi munkáját az iskola politechnizálásának legfontosabb módjai közé sorolja. Ebből a szempontból említést érdemelnek Kalasznyikov A.G. /1953, 7/ és Galinyin D.D. /1953, 50/ tanulmánya. Az iskolában folyó politechnikai képzés politechnikai szempontu értelmezésével találkozunk a Szkatkin M.N. /1955/ szerkesztésében megjelent cikkgyűjteményben továbbá Guszarov B.P., Bedosenko M.G., Vasziljeva L.V., Novikov Sz.K. és Vaszin G.E. írásaiban. A politechnikai

oktatás megvalósítása érdekében a tanulók társadalmi munkájában uralkodó forma lett az iskolának nyújtott közhasznú munkatevékenység, az iskolák szükségleteinek kielégítésére szolgáló kollektív munkaalkalom, amely lehetőséget ad a tanulók iskolában szerzett ismereteinek és készségeinek többleddal megszilárdítására és új elemekkel való gyarapítására.

A politechnikai képzés kibontakozásával párhuzamosan alakultak ki a tanulók társadalmilag hasznos munkájának új formái az iskolákban "játékos" formában szerveződött termelő üzemek, melynek előnyeit Boldirev N.I. /1956, 45/ abban látta, hogy a tanulók megértik a termelés lényegét, felismerik a helyes munkaszervezés jelentőségét a termelésben, megszokják a munkafegyelmet. Miután áttestek ezen az előzetes képzésen, az iskola elvégzése után hamarabb megtalálják magukat, jobban fognak dolgozni az igazi üzemben. Az önálló, gazdasági elszámolással rendelkező iskolai vállalatok szervezésének Szkatkin M.N. /1959, 45/ azért tulajdonít jelentőséget, mert az ezekben végzett munka nemcsak oktatási jellegű, hanem rendkívül nagy nevelőerőt képviselő társadalmi kötelezettség is. A munka elvégzéséhez szükséges ismeretek és gyakorlati jártasságok a már tanultak konkretizálását, kiszélesítését, elmélyítését és megszilárdítását biztosítják. Ezen tevékenységforma nevelési jelentőségét emeli, hogy lehetőséget nyújt a magasabb fokú tanulói aktivitást és önállóságot feltételező kísérletezésre, újításra, az objektív alkotó jellegű munkára. Az iskolai termelő üze-

mekben szervezett tanulói tevékenység - amint Häfner, E. /1965, 231/ hangsulyozza - értékes társadalmi motivumok, a társadalmi felelősség kialakulását segíthetik, ha a tanulók érzik, hogy szükség van a munkájukra, megbecsülik, elismerik őket, s önbizalommal vannak irántuk. Az ilyen körülmények között teljesített munkafeladatok során kibontakozhat a tanulóknál az az igény, hogy a társadalom számára hasznosan tevékenykedjenek.

Csanata P.R. /1960, 99/ beszámol egy kísérletről, melyben a tanulók ugyanazt a munkaműveletet egyik esetben tanulási, másik esetben társadalmi munkafeladatként kapták. A tanulási feladatot csak a tanár ellenőrizte az elsajátított munkajártasságok és készségek szempontjából. A társadalmi feladat formájában a munkaterméket nemcsak a tanár ellenőrizte, hanem a munkatársak, a megrendelők, akik a munka társadalmi értékének foka szerint bírálták a készítményt. Ennek tudata erősen növelte a tanulók felelősségét a kapott feladatért, amit az eredmények is bizonyítottak. Még hatásosabbnak mutatkozott a fenti kísérletben a társadalmilag hasznos munka kollektív formája, ami más szerzők megállapításaival is egyező eredmény.

A társadalmilag hasznos termelőmunka különböző formáiban való részvétel pozitív hatása gyakran megmutatkozik a tanulók tanulmányi munkához való viszonyának megváltozásában is. Csanata P.R. /1960, 99/ arról ír, hogyan befolyásol-

ja a jól szervezett, intellektuális tartalommal áthatott fizikai munka az ifjúság tanulás iránti magatartásának alakulását. Ha a munkaalkalom kapcsolatban áll az általánosan képző ismeretek gyakorlati alkalmazásával, ha a tanulók rendszeresen alkalmazzák a munkafeladatok során a tudományos ismereteket, akkor a gyakorlatban győződnek meg az ismeretek erejéről és hatalmáról. Kifejlődik bennük a tudásvágy, az érdeklődés és a törekvés új ismeretek szerzésére.

A tudományos ismeretekkel szemben egyes tanulóknál kialakult passzív, közömbös magatartás megváltoztatásának egyik fontos eszköze az ismeretek gyakorlati felhasználása perspektívájának kialakítása a tanulóknál.

A társadalmi termelőmunka különböző kérdéseit taglaló irodalom részletesen foglalkozik szervezési kérdésekkel, s megfelelő követelményrendszer kialakításával. Ezért - bár témánk szempontjából perifériális kérdés - röviden utalunk erre a problémára is. A követelmények megfogalmazásában szinte általánosnak mondható hiányosság az egyoldalu megközelítés.

Marcsenko I.Sz. /1954/ pszichológiai aspektusból kiindulva a munka társadalmi jelentőségének megismerését a tanulók által, a kollektív munka elvének betartását, az eredményességet, változatosságot és a speciális körülmények figyelembe vételét emeli ki. Melnyikov I.Sz. /1960, 21/ szintén a tanulók pozitív érzelmekkel átszőtt pszichikus állapotának biztosítását hangsúlyozza a tevékenység megszer-

vezésében, a megfelelő körülmények biztosításában, sőt a megfelelő feladatok kiválasztásában is. Krasznopolszkij N. - Szlepenko I. /1957, 28/ a versenyszervezés eredményességének feltételeiről ír a tanulók társadalmilag hasznos munkájával kapcsolatban. Szuhomlinszkij V.A. /1955, 25/ a tanulók termelőmunkájának pedagógiai irányításában segítséget nyújtó módszertani utmutatásokat foglalja össze.

Szvadovszkij I.F. /1955/ a munka megszervezésénél követendő követelményekhez a következőket sorolja: minden munkafeladat elvégzése a tanulók számára minél kézzelfoghatóbb eredménnyel járjon. A munka nevelő értéke annál nagyobb, minél jelentősebb az eredmény a társadalomra és magára a tanulóra nézve. A tanulóknak a számukra kijelölt feladatot maradéktalanul és eredményesen kell végrehajtaniuk. A tanulóknak csak olyan munkát lehet bízni, melynek célja világos előttük, és a megfelelő képességek birtokában el tudják végezni. A tanulók termelő munkája legyen állandóan kötelező és szervezett. A vezető maga is értsen hozzá. Bár Szvadkovszkij-nél már sokoldalúbb megközelítést tapasztalhatunk a módszertani, nevelési, pszichológiai és szervezési tényezők figyelembe vétele alapján kidolgozott elvek logikai, fontossági sorrendje, összefüggései nem eléggé differenciáltak.

Boldirev H.I. /1956, 40/ a munkával való nevelés eredményességét a tanulók politikai és erkölcsi fejlesztésével hozza kapcsolatba. A szerző Makarenkót /1955, 103/

idézi: "ha nem vesz részt a tanuló a társadalmi és politikai életben, akkor munkája tisztára semleges folyamat marad, amely semmiféle pozitív eredménnyel nem fog járni." A változatos, sokféle érdeklődést kielégítő munkafajták biztosításán túl Boldirev kiemeli a reális, kézzelfogható eredményeket, melyek társadalmi rendeltetésének, társadalmi jelentőségének felismerése nagy nevelő hatást gyakorol a tanulók erkölcsi tulajdonságainak alakulására. Elvi jelentőségűnek tartjuk arra vonatkozó állásfoglalását, mely szerint a tanulók társadalmi munkáját más nevelési eszközökkel és módszerekkel összekapcsolva tartja szükségesnek megszervezni, figyelembe véve azt, hogy a tanulók társadalmi termelőmunkájának minden esetben az iskolai oktatási-nevelési feladatok eredményesebb megoldását kell szolgálnia.

Szuhomlinszkij V.A. /1955, 25/ a tanulóknak a termelő munkában való részvételét - társadalmi munka formájában - fontos nevelő eszköznek tartja ahhoz, hogy az általános irányú iskoláknak jelentősegteljesebb szerepet juttathassunk a szocialista nevelésben.

A tanulók társadalmi termelő tevékenysége sokirányú élményt, tapasztalatot biztosít, s emi a legfontosabb ezáltal nemcsak új ismeretek és készségek megszerzését segíti elő, hanem az erkölcsi tudat és magatartás alakulását is nagymértékben befolyásolja. Ezért feltétlenül indokolt a kérdésfelvetés, hogy milyen módon lehet a társadalmi termelő munka a szocialista nevelés fontos eszköze, a szocialista személyiség erkölcsi arculatának formálója? "A szo-

cialista nevelés az oktatás és a termelő munka összekapcsolásával lényegesen kiszélesíti a személyiségre gyakorolt szervezett hatások körét, s ezáltal a tudatra való közvetlen ráhatás mellett nemcsak a növendékek tapasztalati bázisát növeli jelentékeny mértékben, hanem megteremtí a feltételeket a szocialista emberi magatartásnak a közösségi tevékenység keretében történő gyakorlásához is." /Vág Ottó 1964, 159/

Szvadkovszkij I.F. /1955/ véleménye szerint a tanulók egyedül a közhasznú kollektív munka révén emelkedhetnek fel az erkölcsi tudat magas színvonalára.

Permyakov A.A. /1964, 51/ konkrét példák elemzésével bizonyítja, hogy a termelő munka nevelő hatása nagyobb, ha a munkabeli kölcsönös függési viszonyulások nemcsak eszmei kapcsolatokon keresztül realizálódnak - a teljesítménynormák és a közös termelési feladat formájában - hanem a munkafolyamat maga összeköti a munkamegosztás alapján a résztvevőket, tehát dologi, munkabeli függésbe kerülnek egymással.

Kurbatova R.A. /1963, 38/ a tanulóknak a felnőttekkel együtt végzett társadalmi munkájában - építkezéseken, városrendezésben, új iskolák és sportlétesítmények építésében - a kollektívizmus, a szolidaritás jó iskoláit látja.

Boldirev N.I. /1956, 38/ a tanulók aktív részvételét az egész nép munkájában, az erkölcsi nevelésben betöltött nagy szerepe miatt tartja alapvető fontosságú nevelési tényezőnek. A társadalmilag hasznos tevékenység folyamán kiala-

kulnak a tanulók erkölcsi képzetek, fogalmai és elvei, ki-
fejlődnek a kommunista magatartáshoz tartozó készségeik és
szokásaik. Bekapcsolódnak a társadalom életébe, a társada-
lom munkájába, elsajátítják a szocialista hazájuk javát
szolgáló kollektív munka készségeit. Munkájuk folyamán
kialakulnak olyan értékes erkölcsi tulajdonságaik, mint a
közösségi érzés, a barátság és az összetartozás, a fegyelme-
zettség. A helyesen megszervezett társadalmilag hasznos mun-
ka fejleszt a tanulók akaraterejét, alakítja jellemüket,
megtanítja a nehézségek legyőzésére, tudatossá teszi ben-
nük a hazájuk és népük iránti erkölcsi kötelességüket. Rá-
nevelődnek a munka újszerű, kommunista felfogására, amely
munkájuk szeretetében, a rájuk bízottak tudatos végrehajtá-
sában, fegyelmezettségben és szervezettségben, munkájuk
magas kulturájában nyilvánul meg.

Nejmark M.Sz. /1965, 91/ a belső követelményrendszer
kialakulását emeli ki a tevékenységben. A tanulókkal szem-
ben támasztott külső követelmények belsővé válásának folya-
mata eredményeként ezek a követelmények mint motivumok meg-
határozzák a személyiség irányultságát, tudatossá teszik
tevékenységét. A közösségi, társadalmi felelősség tudatosu-
lása, a tudatos közösségi magatartás kialakulása természe-
tesen nemcsak a követelmények ismeretében fejlődik ki, ha-
nem abban is, hogy a tanuló igényli ezek gyakorlati érvé-
nyesítését és tudatosan átérzi és értékeli saját tevékeny-

ségét, cselekedeteit. Az ember másokhoz való viszonyának, irántuk való kötelességeinek tudatosítása rendkívül nagy jelentőségű addig, amíg az emberi együttélés normáinak és szabályainak tiszteletben tartása nem vált még megszokássá, nem került át a tudattalanul funkcionáló pszichikus jelenségek körébe. /Parigin B.D. 1964, 45/

Hasonlóan a tevékenység társadalmi értékének tudatosulását tartja alapvető fontosságúnak Rókusfalvi Pál /1966/, mivel a társadalmi értékek felismerése és saját értékrendszerébe való beépítése által a továbbiakban a tevékenység állandóan ható motivációs tényezője lesz.

Hitarján M.G. /1962, 58/ a tanulóknak a munkára való lélektani előkészítését a társadalmi munka hasznosságának megértése alapján kialakult belső indítékok erősítésében látja, mely nélkül az aktivitás és a kezdeményező erő, a munkával szembeni alkotó, öntudatos magatartás neveléséről aligha lehetne beszélni.

A harmadik kérdéskörben a tanulók társadalmi aktivitásának pszichikus összetevői szerepelnek.

A társadalmi termelő munka mellett a társadalmilag hasznos gyakorlati tevékenység körébe tartozik a tanulók anyagi értékek termelésétől független különféle társadalmilag hasznos tevékenysége, társadalmi munkája. Ezzel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy: milyen szerepe van a tanulók

társadalmi munkájának a szocialista ember nevelésében?

Elméleti munkákban - elsősorban a szovjet irodalomban - úgy foglalkoznak a tanulók társadalmi munkájának kérdéseivel, mint amelyek döntő fontosságúak a felnövő nemzedék társadalmi felelősségtudatának formálásában, a társadalmi tevékenység és magatartás elemeinek elsajátításában. A társadalmi munkát a szocialista társadalmi tudat iskolájának tekintik.

Boldirev N.I. /1956, 46/ véleménye szerint az állami, társadalmi szervezeteknek és az iskoláknak munkatevékenységben realizálódó segítség - mely teljes mértékben igazodik az oktatási-nevelési feladatokhoz - úgy értékelendő mint a tanulók társadalmi munkájának nevelői szempontból egyik legjellemzőbb sajátossága. Az egyre bonyolultabbá váló társadalmi feladatok és megbízások végrehajtása nélkülözhetetlen pszichológiai és pedagógiai feltétele s egyben gyakorló területe a tanulói társadalmi tevékenységnek.

Zoszimovszkij A.B. /1960. 78/ arról ír, hogy a közösségi tevékenység motivumainak kialakulását kevésbé segítik csak a tananyaggal összefüggő feladatok, mert ezek nem váltanak ki a tanulóknál társadalmi emóciókat. A tanulás nagyjából részben individuális tevékenység, melynek gyakorlati jelentősége a társadalom számára csak később, közvetve jelentkezik, amely a tanulók számára sem válik mindig tudatossá. A társadalmi munkák esetében viszont közvetlenebbül érzékel-

hető a feladat társadalmi jelentősége, mely a társadalmi kötelességérzetet kiváltva ösztönzi a tanulókat a tevékenységben.

Sztarikov N.V. /1955, 109/ a társadalmi munka lényeges sajátosságát abban látja, hogy a tanulók egyedül a közhasznú kollektív munka révén alakíthatják ki magukban a társadalmi élet, a társadalmi magatartás megfelelő készségeit és szokásait.

Tulodziecki W. /1965, 5/ az ifjúsági szervezetek által irányított és szervezett társadalmi munkák különböző formáiban a tudatos, aktív állampolgárok nevelésének fontos eszközét látja. Az ifjúsági szervezetben végzett társadalmi munkával készülhetnek fel a tanulók a társadalmi kötelezettségek öntudatos ellátására, a társadalmi felelősség vállalására. Az iskolák az ifjúsági szervezetekkel együttműködve vezethetik a tanulókat a társadalmi életbe, felkeltik bennük a közéleti tevékenység iránti érdeklődést, alakíthatják szocialista társadalmi tudatukat és magatartásukat.

Hadajev B. /1963, 60/ az osztály és az iskola nevében kapott megbízatások és a jól szervezett iskolai öntevékenységen alapuló működvelő munka kibontakoztatásában látja biztosítva a társadalmilag hasznos munka készségeinek, a társadalmi érdeklődés, a kezdeményező készség és a szervező készség kialakulását, valamint annak a képességnek a kibontakozását, amely lehetővé teszi, hogy a fiatalok életüket a szakmai munka határain túl széppé, érdekessé tegyék és

a kommunista öngazgatás jövődő, kezdeményező állampolgárai legyenek.

Ognyev A.I. /1957, 51/ a társadalmi megbízatásokat a tanulóknak a közhasznú tevékenységben való bevonására szolgáló eszköznek tekinti. A társadalmi megbízatásokat azonban szorosan az iskola mindennapi szükségleteihez, az ifjúsági szervezet gyakorlatához köti, és hangsúlyozza mindvégig, hogy a társadalmi megbízások, mint nevelési eszközök szervesen összekapcsolandók az iskola oktató-nevelő munkájával. Ez az álláspont, a társadalmi megbízások körének erős leszűkítése miatt vitatható, és éppen a végső nevelési cél megvalósítása szempontjából problematikus.

A társadalmi megbízások körének tágabb vagy szűkebb volta az objektív feltételeken túl elsősorban a tanulók erkölcsi fejlettségi szintjétől függ. Kezdetben nevelési szempontból feltétlenül célszerűbb az iskolán vagy osztályon belüli feladatok megoldása, és csak megfelelő fokozatosság, előkészítés után bővitendő a társadalmi megbízások köre oly mértékben, hogy biztosítva legyen a tanulás és a társadalmi munka közötti megfelelő arány, illetőleg kölcsönhatás. A tanulók társadalmi tevékenységének elsődleges színtere az iskola, innen indul és terjed ki fokozatosan más területekre is. /Tulodziecki, W. 1965, 7/

Kedvező lenne, ha eljutnánk odáig, hogy minden középiskolás tanulót bevonhatnánk az ország társadalmi,

politikai életébe, mert a tanulók kommunista meggyőződése csak a kommunizmusért folytatott gyakorlati harcban alakulhat ki - írja Kurbatova, R.A. /1963, 38/, aki igen előremutató javaslatot tesz a társadalmilag aktív emberek nevelésére. A megfelelően kidolgozott rendszer szerint valamenyny tanuló bevonják a társadalmi-politikai élet konkrét eseményeibe, a tanulók és a lakosság körében folytatandó eszmei-politikai és kulturális tömegmunkába, mint tevékeny résztvevőket, szervezőket vagy irányítókat. Ennek a mozgalomnak célja az, hogy a tanulók társadalmi szakmákat sajátítsanak el, melyből az érettségi bizonyítvánnyal egyidejűleg képesítést szereznek, például ateista előadó, könyvpropagandista, sportbíró, közönségszervező társadalmi képesítést és szakmát. Ezek a fiatalok az iskolát elvégezve felkészülten indulnak az agitációs tömegmunkára, irányítják a technikai, népművészeti és sportszakköröket. E képzési rendszer nagymértékben előre lendítené annak a tervnek megvalósítását, hogy az állami funkciókat fokozatosan átvegyék a társadalmi szervezetek.

A társadalmi szakma elsajátítása az állampolgári érettségen túl a személyiség vonatkozásában azt bizonyítaná, hogy az aktív közösségi munkára törekvés szilárd személyiségtulajdonsággá lett.

Az aktív közösségi munkára törekvés olyan általános személyiségtulajdonság, mely több erkölcsi tulajdonság ere-

dője. Ezeknek az erkölcsi tulajdonságoknak szerepét sokan hangsúlyozzák abban az összefüggésben, hogy ezek kialakulását legtöbbször csak meghatározott tevékenységforma - a társadalmi munka biztosíthatja. A közhasznú kollektív munka a társadalmi aktivitás funkcionálásának optimális formája, de kezdetben csakis ebben a tevékenységben szerzett élmények, ismeretek hatására bontakozhatnak ki a személyiségben a társadalmi aktivitás elemei.

Mely erkölcsi tulajdonságok kialakulásában tartják alapvető fontosságúnak a társadalmi munkaformát?

Boldirev N.I. /1956, 40/ a felelősségérzet kibontakozását emeli ki, amelyet az önkéntes alapon, a tanulók érdeklődésének megfelelően kiválasztott tevékenység erősít. Fokozza a felelősséget az a tény, hogy a társadalmi munka esetében nemcsak a társadalmat, de a formát, a megvalósítás módjait is a tanulók bizonyos mértékig önállóan választhatják meg. Az érdeklődés figyelembe vétele, a társadalmi munkaforma szabad megválasztása a gyakorlatban legtöbbször "túlzott specializálódást" eredményez, amennyiben valaki állandóan faliújság szerkesztő, vagy iskolai pályafutása alatt kizárólag a kulturosoport munkájában vesz részt. Ez az egyoldalúság nem kívánatos. Már az iskolában - teret engedve az önállóságnak, érdeklődésnek - arra kell felkészítenünk az ifjú nemzedéket, hogy a társadalmi élet különböző ágaiban tevékenyen részt tudjon venni.

Onyeva A.I. /1957, 52/ is hangsúlyozza annak hátrányát, ha a tanulóknak a társadalmi munkában való részvételét kizárólag érdeklődésük határozza meg. A kezdeményezésnek nagyobb teret biztosítunk ugyan a tanulók másirányú tevékenységéhez képest, de évről-évre ugyanaz a társadalmi megbízás lelhasztja a tanulóknak a társadalmi munka iránti érdeklődést, és a feladatok formális elvégzésére szoktatja őket. Néha olyan munkát is el kell végezniük, amely nem érdekli őket, de a kollektiva érdekében szükséges. Ilyen módon neveljük a társadalmi munkával a tanulókat a társadalmi kötelesség tudatára, és arra a jártasságra, hogy feladataik elvégzésénél ne a személyes, hanem a társadalmi érdeket tartsák szem előtt, felelősségérzettel végezzék a kollektívától kapott bármely megbízatást.

A konkrét közhasznú feladatok megoldása - akár állandó, akár alkalmi jellegű, egyéni vagy kollektív, egyéni munkát, önállóságot, öntevékenységet, kezdeményezőkétsztséget kíván a tanulóktól. A társadalmi feladatok és megbízások arra szoktatják a fiatalokat, hogy önállóan, saját ötletük-ből találjanak új utakat azoknak a feladatoknak a megoldására, amelyeket a közösség elébük tűzött.

Zoszimovszkij A.B. /1960, 78/ a serdülők társadalmi tevékenységre nevelésében a társadalmi kötelezettség tudatosulásán túl a kollektiva érdekében való tevékenység

önálló jellegét emeli ki, aminek optimális körülmények között belső követelménnyé, jellemvonássá kell válnia.

Dmitrieva Ju, N. /1964, 254/ a tanulók társadalmilag hasznos tevékenységre való előkészítésében ugyancsak az önállóság kibontakozásának, az önálló munkának lehetőségét emeli ki. A társadalmi munkában nagyobb teret tudunk biztosítani az önálló munkának, ami feltételt biztosít a személyiség önállóságának kialakulásához és fejlődéséhez.

Melnyikov I.Sz. /1960, 21/ a közös tevékenység jelentőségét hangsúlyozza, kifejtve, hogy a közös cél érdekében, közös elhatározásból együtt végzett tevékenység folyamán alakul az ember erkölcsi arculata is. Nemcsak az egymás segítése, a bajtársiasság, de a tevékeny hangulatban a munka iránti érdeklődés, a közösséghez való tartozás érzése, és ezen keresztül a közösségi felelősségérzés is kibontakozik.

A felelősségérzet és az önállóság mellett kiemeli az irodalom a munkához való tudatos és alkotó viszonyt, mely a fokozatosan bonyolultabbá váló megbízások, feladatok ellátása folyamán segíti a társadalmi készségek kialakulását.

A tanulóknak a társadalmi munka különböző formáinak és területeinek megismerésével egyidőben kialakul a társadalmi érdeklődés, ami szintén lényeges alkotó eleme a társadalmi aktivitásnak.

A fentiekben kialakult kép azt mutatja, hogy a szakirodalomban a társadalmilag hasznos tanulói tevékenységek különféle formáinak elemzése során a különböző irányu megközelítésekben a személyiségalkító hatás és a tanulók társadalmi aktivitásának pszichikus tényezői is gyakran előtérbe kerülnek. Ez a tendencia mindenképpen pozitívan értékelendő, és sok tanulsággal szolgál mind a kutatók, mind a gyakorló pedagógusok tevékenységéhez. Ugyanakkor problematikusnak tartjuk, hogy a tanulók társadalmi aktivitásának jellemzése szempontjából fontos pszichikus összetevők elméleti általánosítása és interpretációja meglehetősen hiányos. Ez bizonyára összefügg azzal a körülménnyel is, hogy ezen a területen speciális vizsgálatok nem folytak és a tanulók társadalmi aktivitásának pedagógiai-pszichológiai problematikája általában a társadalmilag hasznos tanulói tevékenység részeként jelentkezett.

Megítélésünk szerint a személyiség irányultságának szempontjából, a tevékenységet irányító motivációs bázis hatékony alakítása szempontjából a tanulói aktivitást kell központi problémaként tekintenünk.

Vizsgálatunkkal ebben a vonatkozásban szeretnénk adalékot szolgáltatni, hogy a téma kimunkálása éppen a személyiség relációban teljesebb legyen.

II. A KÖZÉPISKOLAI TANULÓK TERMELŐMUNKÁBAN
MEGNYILVÁNULÓ TÁRSADALMI AKTIVITÁSÁNAK
PSZICHOLÓGIAI ELEMZÉSE
/Kérdőíves módszerrel/

A középiskolai tanulók társadalmi aktivitásának elemzésénél elsősorban a társadalmilag hasznos tevékenység belső, pszichológiai feltételeinek feltárására törekszünk. A személyiség sajátos strukturáját alkotó belső feltételek köréből a társadalmi termelőmunka motivációs bázisának minőségi alakulását tekintettük meghatározó jellegűnek, mivel ebben a tevékenységformában közvetlenebbül megnyilvánulnak azok a társadalmi eredetű és erkölcsi tartalmu viselkedési motivumok, melyek a személyiségfejlesztés pszichológiai problematikájában meghatározó szerepet töltenek be. /Dyó Lajos, 1967. 397/

Hogyan ismerhetjük fel a személyiség magatartásának erkölcsileg értékes motivumait, ezek kialakulását, fejlődését?

Az ember valóságos etikai magatartásának felismerése rendkívül nehéz, mivel a magatartás ismeretlen tényezőktől is függhet, és mély szakadék állhat fenn tudat és cselekvés között. /Berger H. 1958, 195/ A szocialista magatartás normáinak teljesítése nem jelenti feltétlenül azt is, hogy

sikerült a normáknak megfelelő erkölcsi meggyőződést kialakítanunk. A tanulói személyiség erkölcsi vonatkozású értékeléséhez a cselekvést, a magatartást motiváló belső beállítottságot kell felderítenünk. A cselekvés objektív hatását tekintve lehet társadalmilag hasznos, de az ebben megnyilvánuló erkölcsi magatartás értékelése csak a motívumok feltárásával valósítható meg.

A motívumok tudatosítás a szubjektumnak a feladatokra irányuló belső tevékenysége révén lehetséges, de tudatosulásuk nem szükségszerű és automatikus. Gyakran az általános, távolabbi célok tünete mellett a cselekvés effektív motívumai egyáltalán nem tudatosulnak.

Témánk vizsgálatát kérdőíves módszerrel végzett anyaggyűjtéssel kezdtük. E célból az 1966/67-es tanévben öt szegedi középiskola harmadik osztályában végeztünk felmérést. /JATE Ságvári Endre Gyakorló Gimnáziuma, Radnóti Miklós Általános Gimnázium, Rózsa Ferenc Általános Gimnázium, Tiszaparti Gimnázium és Vízügyi Szakközépiskola, Közgazdasági Technikum és Szakközépiskola Közgazdasági és Statisztikai Tagozat. / *önleírás 1924*

Az iskolák adatgyűjtéséhez való kiválasztásában az a szempont vezetett bennünket, hogy a képzés jellegének megfelelő differenciáltatás lehetőség szerint tükröződjék, mert ez feltételeik különbözőségét is jelentette, ami a tanulók társadalmi aktivitásának eltérő, többféle formában való realizálódását eredményezte. Ez a tény különösen figyelemre

mélto az általánosítás szempontjából, mert ilyen körülmények között az adatok kiegyenlítődése jobban biztosítva volt. A fiuk és leányok arányát iskolánként külön nem határoztuk meg. Összesen 192 tanuló vett részt a vizsgálatban.

Ennek megfelelően a fejezetben előforduló statisztikai adatok 100 %-os értéke minden esetben ennek a populációnak felel meg.

Korosztály szempontjából azért esett harmadik osztályosokra a választás, mert a középiskola tipikus évfolyamának tekinthetjük, ahol a pályairányultság már jórészt kialakult. Emellett így tudtuk megvalósítani, hogy kontrollként, ugyanezekben az osztályokban az 1967/68. tanév elején, a társadalmi munkaakciók utáni hetekben újabb kérdőíves vizsgálatot folytassunk, illetve természetes kísérletet szervezzünk.

A kérdőívek összeállításakor, a kérdések megfogalmazásában arra törekedtünk, hogy a közvetett megközelítésekkel, problémafelvetésekkel feltárhassuk azokat a motivumokat is, melyek a tanulóiban nem tudatosultak, nem a szándékosság szintjén funkcionáltak, ^{hanhbar} mégis intenzíven befolyásolták a tanulók társadalmilag hasznos tevékenységét.

Előzetes hipotézisünk az volt, hogy a társadalmilag hasznos tevékenységi formákban hangsúlyozottabban kell érvényesülniük a magasabbrendű erkölcsi motivumoknak, és azon lényegi összefüggés tudatosításának, mely a közösségi érdek

és az egyén érdeke szükségletei között fennáll. A motivációs bázis ezen feltételezett sajátosságának feltárása érdekében terveztük a társadalmi munka és a tanulmányi tevékenység motivumainak egybevetését, összehasonlítását is.

A felméréshez két kérdőívet állítottunk össze. A kérdőívekben szereplő kérdések két témakörbe tartoztak. A kérdések többsége mindkét kérdőíven a tanulók őszi mezőgazdasági munkájára vonatkozott. A tanulásra vonatkozó kérdések csak az egyik kérdőíven szerepeltek. A második kérdőívet kb. egy évvel az első után, részben az előző kontrolljaként töltöttük ki a tanulókkal.

Az első kérdéscsoportban igyekeztünk tájékozódni arról, hogy a megkérdezett diákok társadalmi munkájában milyen szerepe volt az anyagi ösztönzésnek, a kötelező jellegnek, a különböző erkölcsi indítékoknak, a munka társadalmi hasznossága felismerésének.

A továbbiakban az egyes kérdésekre adott tanulói válaszok ilyen nézőpontú elemzését kívánjuk bemutatni.

Már az első kérdésre adott válaszok több vonatkozásban figyelemre méltóak.

"Ha nem lenne kötelező az őszi társadalmi munka, részt vennél-e benne?" /1. sz. ábra./

Az ábra adataiból kiderül az, hogy a tanulók 13,5 %-a a nem kötelező jellegű társadalmi munkában nem óhajt részt venni. A későbbi válaszokból, valamint az írásbeli és szóbeli élménybeszámolókból kirajzolódó kép alapján ezt a



Az önkéntes munkában való részvétel
aránya

1. sz. ábra

tartózkodást az esetek többségében az váltotta ki, hogy a tanulók jelentős hányadának igen negatív tapasztalatai voltak a korábbi társadalmi munkák szervezésével, lebonyolításával kapcsolatban. Ezt a feltételezést erősíti a tanulók 3,2 %-ának válasza, akik bizonytalanok, illetve felbútelekhez kötik a társadalmi munkában való részvételüket. Ezek a feltételek többségükben a szervezéssel kapcsolatosak /folyamatos munka biztosítása, diábrigádok alakítása stb./. Természetesen találhatunk olyan válaszokat is, melyekből kitűnik, hogy a tanulók egy része azért bizonytalanok, mert latolgatja, milyen előnyei származhatnak a részvételből - például nem kell másnapra tanulni - illetve milyen hátránya lehet belőle, értékelését illetően.

(Pszichológiai és pedagógiai szempontból) ⁵figyelmet érdemel az a tény, hogy a tanulók 83,3 %-a abban az esetben is résztvenne a mezőgazdasági társadalmi munkában, ha nem lenne kötelező jellegű.

Nézzük meg, milyen motivumok indítják a tanulókat arra, hogy részt vegyenek, illetve elzárkózzanak az őszi mezőgazdasági társadalmi munkától. Mindenekelőtt felmerül a probléma, pénzért vagy ne pénzért dolgozzanak a tanulók?

Pedagógusok, KISZ-isták körében sokat vitatott kérdés volt az elmúlt években, helyes-e társadalmi munkának nevezni, amiért pénzt kapnak a tanulók, nem vesztik-e el társa-

dalmi munka jellegét, érvényesül-e nevelőértéke ilyen formába is? Viszont, ha nem fizetik meg munkájukat, az iskola, illetve az osztály kapja, nem váltunk-e ki a tanulókból ellenállást, idegenkedést a társadalmi munkával szemben?

A kérdés eldöntéséhez érdemes megismernünk a tanulók véleményét is:

"Helyesled-e, hogy a munkáért járó pénzt a KISZ-alapszervezet kapja?" /2. sz. ábra/

A vélemények érdekesen polarizálódtak, 42 % helyesli, de majdnem ugyanannyi /38,2 %/helyteleníti, 3,2 % a keresett pénz egy részét közös kezelésbe adná. 16,6 % nem válaszolt azért, mert - mint indokolták - náluk ez már kialakult. Milyen megoldást találtak? Természetesen nem egyöntetűt. Több osztályban a későbbiekben hivatkoztak arra, hogy közös megegyezőssel vagy az összes pénzt közösen kezelik, vagy mind kiosztják, vagy egy részét tartják vissza közös programok költségeinek fedezésére, és a fenti kérdésre választ nem adó tanulók az osztályukban kialakult gyakorlatot helyesnek tartották. A következő, a fentivel szervesen összefüggő kérdésre - "Helyesebb lenne-e, ha mindenki egyénileg megkapná a munkájáért járó pénzt?" /2. sz. ábra/ - 50,5 % igennel, 38,2 % nemmel válaszolt, részben tartotta helyesnek 7 %, nem válaszolt 4,3 %.

Mindkét válaszsoportban jellemzőek az erősen eltérő vélemények a munkáért járó pénz felhasználását, illetve

42% igen

38.2% nem

16.8% nem válaszolt

3.2% részben

38.2% nem

50.5% igen

7%

4.3%

90.4% nem

9.1% igen

0.5%

Helyesled-e, hogy a munkáért járó pénzt a KISz
kapja?

Helyesebb lenne-e, ha mindenki egyénileg megkapná a
megkapná a munkájáért járó pénzt?

Helyesnek tartaná-e, ha a munkáért nem fizetnének?

elosztását illetően. Egyben azonban közös véleményen vannak a tanulók, és ezt meggyőzően bizonyítják a következő kérdésre adott válaszok.

"Helyesnek tartanád-e, ha a munkáért nem fizetnének?"

A tanulók 90,4 %-a nemmel válaszolt, csak 9,1 %-a helyeselte, 0,5 %-a nem válaszolt a kérdésre. A fenti három kérdésre adott válaszok alapján tájékozódhatunk a tanulók beállítódásáról a társadalmi termelő munka vonatkozásában. Témánk szempontjából ezeket az állásfoglalásokat mint a személyiség magatartását meghatározó motivumokat értékelhetjük. Az adatokból kirajzolódó helyzetkép azt mutatja, hogy anyagi ösztönzéssel eredményesen lehetne a tanulókat önként vállalt társadalmilag hasznos munkára mozgósítani. Bár ilyen körülmények között erkölcsileg kisebb értékű munkamotivációval kell számolnunk - többek között vagy elsősorban pénzért dolgoznak -, mégis biztató kiindulásként kell tekintenünk a továbbiakhoz. Az ily módon szervezett társadalmi munka sok értékes élményt jelent a tanulóknak, melyek alapján kibontakozhatnak a fiatalok erkölcsi szemléletének, érzelmeinek, meggyőződésének bonyolult fejlődési folyamatában az értékesebb, társadalmilag magasabbrendű indítók. A tanulók számára a munkabér kifizetésével érzékelhetővé válik az összefüggés a társadalom haszna és az egyén gyarapodása között; ha valamit a társadalomért tesz, saját magának is haszna lesz belőle.

Ezt az összefüggést még közvetlenebbül átélhetik a

tanulók abban az esetben, ha a pénzt részben vagy egészben a KISz-szervezet kapja, és minden tanuló munkájának értékét a kollektiva sikerében élheti át. Ilyen feltételek mellett a kollektiva érdekét szolgáló motiváció hat ösztönzőleg a tanulók társadalmi munkájában, és a pénz, az anyagi ösztönzés eszközjelleggé, másodrendűvé válik. A kisebb közösséggel való összetartozást, érdekazonosságot jobban át tudják élni, meg tudják érteni a tanulók, - amint válaszaik bizonyítják - hajlandók részben vagy egészben is lemondani a munkájukért járó pénzről az osztály, a KISz alapszervezet javára. Amikor azonban a nagyobb közösségért kellene dolgozniuk, tehát sem ők, sem a KISz nem kapna anyagi juttatást ellenértékként, ezt olyan ingyen munkának látják, melyben egyoldalúan csak a saját "vesztességüket" ismerik fel.

Jogosan vetődik fel a kérdés, hogy erkölcsileg értéktelen, kiküszöbölendő motivumnak kell-e tartanunk, hogy a tanulók pénzért akarnak társadalmi munkát végezni?

Ha tudomásul vesszük, hogy nem lehet elvonatkoztatni a személyiség fejlődését befolyásoló konkrét társadalmi feltételektől, nem ítéldhetjük el a tanulóknak ezt a törekvését. A szocializmusban a munkáért járó bérezés határozza meg a javak elosztását, szabályozza a szükségletek kielégítését, s így az egyes ember egyéni boldogulásban is fontos szerepet tölt be. Ennek a szerepnek felismerése, a pénznek megfelelő értékelése ezért nem elítélendő, és nem zárja ki erkölcsileg magasabbrendű munkamotívumok kibontakozását,

10/ illetve jelenlétét. Az anyagi ösztönzés igényét olyan objektíve meghatározott, konstans motivumként kell kezelnünk, mely önmagában nem jellemzi a személyiség erkölcsi fejlettségének mértékét. A többi motivumhoz való viszonya a motivumok kialakult rendszere, összefüggése az állandósult domináló motivum erkölcsi értéke határozza meg a személyiség erkölcsi érettségét, társadalmi aktivitásának minőségét és irányultságát is.

A további kérdések segítségével igyekeztünk részletesebben feltárni a fenti állásfoglalások tartalmát, összetevőit, a primitív - individuális, egoista - magatartási motivumok és a magasabbrendű erkölcsi motivumok összefüggését, szerepét a tanulók magatartásában, társadalmilag hasznos tevékenységében. E közvetett kérdések főleg annak a feltárására irányultak, hogyan értékelik a tanulók társaik helytállását, példamutatását vagy hanyagságát a társadalmi munkában. Dícséretesnek tartják-e a kiemelkedő szorgalmat, kiváló teljesítményt, elítélik-e a hanyagságot, és ha igen, miért, milyen indokok alapján? E kérdésekkel kapcsolatban kialakult állásfoglalások újabb összefüggésben ismét következtetni engednek a társadalmilag hasznos tevékenységhez való viszony dinamikájának alakulására.

"Elismerést érdemelnek-e szerinted a jól dolgozók?
Miért igen vagy miért nem?"

1. elismerést érdemelnek	94,2 %
2. nem érdemelnek elismerést	4,2 %
3. nem válaszolt	1,6 %
Összesen	100 %

1. sz. táblázat

A válaszokból mindenképp emeljük ki azokat, amelyekben nem érdemesítik elismerésre a jól dolgozókat. Az elismerést 4,2 % szükségtelennek tartja. Válaszukat igen öntudatosan indokolják: "Mindenkinek kötelessége jól dolgozni."/68/+ "Ha valaki a kötelességét teljesíti, nem érdemel dicséretet."/91/ "Mindenkinek egyformán dolgoznia!"/136/

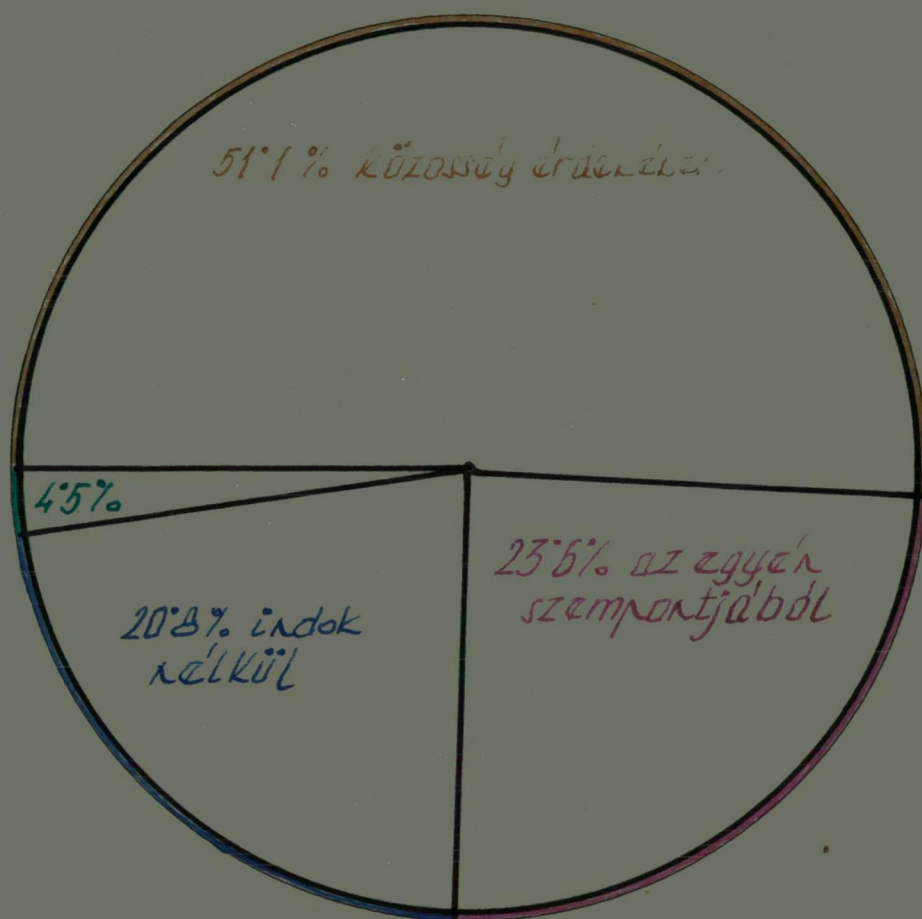
Ezekben a válaszokban értékes erkölcsi erkölcsi motívumok meglétét sejtethetjük, de egyértelműen nem dönthetjük el, hogy a kötelesség fogalma - amelyre hivatkoznak - a tanuló számára adott esetben mit jelent.

Két esetben tartalmazott a tagadó válasz - nyilvánvalóan negatív tapasztalatok alapján - más jellegű megközelítést: "Elbizzák magukat."/149/

Akik az elismerést fontosnak tartják /94,2 %/ igen sokirányú megközelítés alapján indokolják véleményüket.
/3. sz. ábra/

+ A zárójelben lévő számmal a továbbiakban a kérdőívek sorszáma hivatkozunk.

egyéni és
közérdek



Elismerést érdemelnek-e a jól dolgozók?

Az elismerés szükségessége

1. az egyén szempontjából	23,6 %
2. a közösség érdekében	51,1 %
3. az egyén és a közösség érdekében is	4,5 %
4. indokolás nélkül	20,8 %
Összesen	100 %

2. sz. táblázat

A válaszadók 20,8 %-ában nem indokolták igenlő véleményüket. Akik az elismerést fontosnak tartják 23,6 %-ban az elismerés hatását az egyén szempontjából értékelik. A dicséret, jutalom sikerélményt jelent, mindenkinek jól esik, további jobb munkára serkent, növeli a munkakedvet. "Ha valaki a jó munkájáért nem kap elismerést, elmegy a kedve a munkától, mert ugyanolyannak tekintik, mint a rosszul dolgozót"/43/ - indokolja egyik tanuló. Olyan "szokatlan" értékeléssel is találkozunk mint például: "Ez ad értelmet a munkának!"/50/

Azoknál, akik ilyen nagy szerepet tulajdonítanak a dicséretnek, az elismerésnek, tulajdonképpen az a törekvés dominál, hogy a környezet, a társaik megbecsülését, elismerését megszerezzék. Fontosnak tartják, hogy a környezetükben jó vélemény alakuljon ki róluk. Ezt a motivumot erkölcsi szempontból is pozitívan értékelhetjük, bár eléggé egyoldalú, mert kísért benne a közvetlen összefüggéseken túl nem tekintő megközelítés. Van olyan fiatal, akiben már tudatosan

is ez a tendencia, hogy igényli az elismerést. Van aki ösztönzés nélkül is jól dolgozik, de van, akinek el kell ismerni kisebb eredményeit is ahhoz, hogy kedve legyen tovább jól dolgozni. "Én például kimondottan igénylem ezt, csak egy egyszerű dicséretet, hogy lássam, nem volt hiábavaló dolgozni. Szerintem az a környezetből is tiszteletet vált ki, hogyha valakinek elismerik a munkáját."/186/

Többen arra hivatkoznak, hogy a becsületes munkáért jutalom jár, mert a jól dolgozók minden erejüket beleadják/170/, a jó eredményért meg kell küzdeni/126/, mert kiemelkednek a többi közül nagyobb szorgalmukkal, kitartásukkal/3, 13, 62, 73, 81./. Továbbmenve hangsúlyozzák, hogy "nemcsak anyagiakban kell jutalmazni a jól dolgozót, hanem erkölessiekben is, például megdícsérni szorgalmaért, jó eredményéért!"/184/ "Ha pénz nélkül jól dolgoznak, még inkább tiszteltre és dicséretre méltók"/22, 33/, mert "nemcsak azért dolgoznak, hogy nekik több vagy jobb legyen."/35/

Ezek az állásfoglalások tükrözik az erkölcsi értékek szerepét a tanulók egyéni értékrendszerében. A kitartó, becsületes munkát, a másokért való fáradozást megfelelően értékelik, felismerik az erkölcsi siker értékét is és e felismerés alapján maguk is törekednek elérésére.

A válaszok legnagyobb részében /51,1 %/ a jól dolgozók számára az elismerést azért tartják megérdemeltnek, mert a társadalmi munkában jól dolgozók többszöröse is hasznos

tagjai a társadalomnak."A társadalmi munkában /amiért nem fizetnek/ mindenkinek lelkiismeretére van bízva, mennyit dolgozik^{/18/}, ezért, ha erejét megfeszíti, a többiek is kedvet kapnak^{/14/}, a jó munkára ösztönzi őket^{/23, 120/}, a többiek is jobban iparkodnak, igyekeznek hasonlítani hozzájuk^{/152/}, emelik társaik munkájának színvonalát is^{/83/}. A közösségnek tesznek szolgálatot azzal is, hogy példát mutatnak, példaként állíthatók^{/7, 9/}, s nem utolsó sorban azzal, hogy jó munkájukkal a kollektíva hírnevét növelik."^{/171/}

A válaszok 4,5 %-ából az tűnik ki, hogy a fiatalok egy része a társadalmi munkában, a közösség javára végzett tevékenységben az egyén és a közösség érdekazonosságát is tudatosan felismeri. A társadalmi munkában élenjárók dicséretével a közösség hasznára másokat is jó munkára serkentünk, és nekik is örömet okozunk.^{/10, 47, 93, 120, 152, 176/}

Árnyalt, sokirányú megközelítés képe bontakozik ki ezekből a válaszokból, mely a következő kérdésre adott feleletek alapján még tovább differenciálódik.



"Elítéled-e rosszul dolgozó, hanyag társaidat? miért igen vagy miért nem?"

Válasz	Indok	%	Összesen %
Elítéli	A közösség érdekeinek sérelme	68,7	86,7
	Egyéni szempontok	15,4	
	Nincs	2,6	
Nem ítéli el	Különböző egyéni megítélések	5,3	5,3
	Nincs	8,0	8,0
			100,0

3. sz. táblázat

A diákok nem intézik el summásan a kérdést. A legkisebb százalékban fordulnak elő olyan válaszok, melyekben indokolás nélkül elítélik a rosszul dolgozókat, hanyagokat /2,6 %/. Az elítélést ellenzők /összesen 13,3%/ véleményéből nagyon frappánsan nyilvánul meg a tanulók egy részének beállítódása, a közösségért végzett tevékenységben funkcionáló indítókok. Azért nem tartják helyesnek az elmarasztalást, mert "meg lehet őket érteni, hiszen nem voltak érdekelve. Ha többet dolgoztak volna, akkor is csak minimális pénzzel kaptak volna többet. Tehát nem ítélem el őket!" /32/ - írja egyikük. Másutt arra hivatkoznak, hogy a

pénzt úgy sem ők kapják^{/33/}, vagy elhárítják a döntést, mondván: "Mindenkinek egyéni dolga ez."^{/73/} A pénzprobléma, az az igény, hogy a társadalmilag hasznos termelő munka értékét pénzben kifejezze, ismét élesen felmerül, - ha a válaszok egy részében is - alátámasztván korábban kifejtett álláspontunkat, mely szerint a tanulók tudatában a jó munkának nagyobb pénzérték felel meg, és a legkülönbözőbb munkatevékenység értékét elsősorban az határozza meg, mennyi pénzt fizetnek érte.

Értékes erkölcsi indítékokat fedezhetünk fel azokban a válaszokban, melyekben a társaik iránti felelősség, féltés, tapintat készíteti a tanulókat az elmarasztalás helytelenítésére. "Nem biztos, hogy ők a hibásak."^{/69, 137/} Letörnek.^{/149/} Valami akadály van^{/93/}, az ilyen hanyagság mögött lelki konfliktus rejtőzik."^{/41/}

Végül olyan megoldást is felvetnek, melyben nem a hanyagot kell büntetni, hanem a "lógást kell lehetetlenné tenni."^{/62/} Ez a prevenció természetesen nem a meggyőzés alakítását jelenti, hanem külső, adminisztratív eszközök alkalmazását, "szigorubb ellenőrzést", de így is - az előzőhöz hasonlóan - felelősségérzetről tesz bizonyosságot.

A válaszadók 68,7 %-a elsősorban a közösség károsodását látja a hanyag munkában. Ide soroljuk a következő véleményüket: "A közösség munkáját hátráltatják kényelemből, nemtörődömségből".^{/174/} "Nemcsak a saját munkájukat

nem végzik el rendesen, de a csoport, brigád, egyszóval a közösség eredményét, teljesítményét rontják/66, 177/. Megtörik a lendületet, rontják a munkafegyelmet/53, 130/. Azt is felismerik, hogy a hanyagok kihasználják mások becsületes munkáját./138/ Elvezik a közös hasznát, a közösség élőkö-dői./35, 125/ Társaik dolgoznak helyettük./103/ Visszahuzó erejük abban is érvényesül, hogy "rossz példát mutatnak, ha nekik lehet, nekem miért nem?"/144/

Nagyon sokan felismerik a hanyag munka szélesebb körű negatív következményeit, és ebben különösen jelentősnek tartják a társadalmi nézőpont szerepét. Ezt a gondolatot igen élesen fogalmazza meg a következő válaszok: "Elítélem a hanyagokat, mert mi és a társadalom issza meg a levét."/24/ "Igazi munkahelyükre is magukkal vihetik a hanyagságot."/70/ "Ha mindenki hanyagul dolgozna, nagyon siralmas életünk lenne."/91/ "A hanyag emberekre nem lehet építeni sem bizalmat, sem társadalmat." /25/ Az ilyen jellegű állásfoglalásokban kétségtelenül a társadalmi aktivitás morális tényezői tükröződnek, ami a személyiségfejlődés e korosztályra jellemző pozitív tendenciáit mutatja. Néhány tanuló egyéni értékrendszere alapján tartja elítélendőnek a hanyag munkát: "Értéktelen ember/17/, nem becsületes, nem közösségi ember/151/. Ha csinál valamit, végezze rendesen. Előttem nincs becsülete annak, aki nem végzi el a rábízott feladatot/90/."

Az utóbbi két kategóriába tartozó válaszok erkölcsi-
leg fejlett szemlélet alapján fogalmazódtak meg. Ezek mellett
találunk olyan indokolásokat is, melyek primitív látásmódot,
kezdetleges erkölcsi ítéletalkotást tükröznek: "Sértene,
hogy helyette is nekem kell dolgozni"/22/, mert amíg én dol-
gozom, addig ő listálgodik, s végül talán ugyanannyi jutál-
mat kap érte, mint én."/8/ Ezen véglet mellé állíthatunk
egy pozitív anomáliát képviselő véleményt: "Bár azért, hogy
valaki rosszul dolgozik, nemcsak őt terheli a felelősség,
/persze elsősorban őt/ hanem a barátait, és a hozzá legkö-
zelebb állókat is, mert talán rá tudnák venni arra, hogy
jobban dolgozzon. Később már ő is belátná, hogy ugy jobb
neki is, ha jobban dolgozik."/162/

A társadalmi munkával kapcsolatos fentiekben taglalt
két kérdés vonatkozásában a tanulók igen sokoldalú s pszicho-
lógiai szempontból tanulságos megközelítés alapján foglaltak
állást. A társadalmi munkában szerzett élményeik és szemé-
lyes tapasztalataik elősegítették, hogy:

a/ tudatosítsák az emberi munka szerepét a társadalmi
életben,

b/ felismerjék az emberek egymásra gyakorolt alakí-
tó hatását a munkatevékenység folyamatában,

c/ felébresztette a végzett munka iránti felelősség-
érzetet, melynek következményei nemcsak az egyénre, hanem a
közösségre is kihatással vannak,

d/ a jól végzett munka megérezte a tanulókkal az

erkölcsi siker értékét, a közösség, a társak elismerésének erejét,

e/ tapasztalhatták, hogy a jó eredményért, a sikerért, nemcsak az iskolában, az élet más területén is meg kell küzdeniük,

f/ felismertek bizonyos összefüggést az egyén és a közösség érdekei között, bár ez a felismerés majdnem minden tanulónál még közvetlenül a konkrét formákra vonatkozott. A társadalmi aktivitás motivumaként jelentkezett ez a felismerés, hogyha egyénileg jobban dolgoznak /több pénzt kapnak, anyagi, erkölcsi előnyük származik belőle/ ugyanakkor teljesítményük a kisebb vagy nagyobb közösségnek is nagyobb hasznot jelent. Amennyiben közvetlen anyagi hasznuk nem származott a jobb teljesítményből, már nehezebben ismerték fel azt az összefüggést, mely szerint végő soron és közvetetten minden olyan tevékenység eredményét, mely anyagi vagy szellemi értéket hoz létre - ők is élvezik, mint a társadalom tagjai.

Ennek az általánosabb összefüggésnek a felismerését kerestük a következő kérdésre adott válaszokban.

"Van-e értelme szerinted, hogy a diákok segítenek az őszi mezőgazdasági munkában? Ha igen, miben látod az értelmét?"

Miben látja értelmét?

1. Mindnyájunk érdeke	57,5 %
2. Előnyös a közösség és az egyén szempontjából is	18,5 %
3. Segít a pályaválasztásban	9,6 %
4. Kikapcsolódás	1,6 %
5. Pénzszerzési lehetőség	1,6 %
6. Nincs értelme	8,0 %
7. Nem válaszolt	3,2 %
Összesen	100,0 %

4. sz. táblázat

A megkérdezettek közül 3,2 % nem válaszolt, 8 % nem tartotta helyesnek, illetve nem látta értelmét, mert "nem sok hasznát veszik"/6, 46/, illetve felületes megítélés alapján azért, mert "vanak, akiket ezért fizetnek. Csak ott kell segíteni, ahol elhanyagolták a munkát."/167/ 16 % pénzszerzési lehetőséget lát benne csupán, ugyancsak 1,6 % számára pusztán kikapcsolódást jelent. A válaszoknak ezen kisebb hányadán túl a tanulók többségükben a vártnál mélyebben, differenciáltabban elemezték az őszi mezőgazdasági társadalmi munka jelentőségét mind a társadalmi, mind az egyéni motivációk vonatkozásában is.

A pozitív vélemények többsége /57,5 %/ nagy felelősségérzetet tükröz és a mindenki érdekét jelentő segítséget állítja középpontba. Példaként idéztünk néhány indoklást: "Kevés a mezőgazdasági munkaerő, a diákok segíthetik a

mezőgazdaságot,"/4/ mert "ha nem tudnák időben betakarítani, kárba menne a termés",/13/"Ősszel van a legnagyobb munkaerőszükséglet a mezőgazdaságban" /20, 80/, "segítségünk szükséges a betakarítás óriási munkájában,"/25/ "Lassu, munkánkkal is segítünk: nem megy tönkre a termés,"/35/ "Az őszi munkák sokaságának időben való elvégzésében természetesen, hogy részt kell vennünk, ha erre szükség van,"/39/ "Az időjárás viszontagságainak kitett termésben óriási kár keletkezhetne, ezért szükségesnek és célszerűnek tartom az őszi mezőgazdasági munkák segítségét,"/146/ "Elvégre mindnyájunk érdeke, hogy legyen bőségesen élelem"/86/ - állapítják meg, tehát "az államnak segítünk, de önmagunknak, mert e nélkül a segítség nélkül elpusztulna rengeteg gyümölcs, illetve más termés is,"/30/ "A TSz tagok talán nem tudnák időben elvégezni ezt a munkát, és a termés a földben maradna és tönkremenne, ami nemcsak a TSz, hanem az egész társadalom lenne,"/162/

A szociális tartalmu indítékok mellett a tanulók 9,6 %-a a mezőgazda ágba végzett társadalmi munkában értékes tapasztalatok szerzésének lehetőségét tarja legfontosabbnak. A fizikai munka megismerése által nemcsak a nehéz munkát végzőket fogják jobban megbecsülni a diákok,/76/ de a pályaválasztásban is segítséget jelenthet,/51/ vagy a fizikai munka felé irányulásban, vagy ellenkezőleg!

Figyelemre méltó az a tény, hogy a megkérdezett középiskolások 18,5 %-a több vonatkozásban is értékeli

a szóbanforgó társadalmi munka előnyeit. "Jól esik a diákoknak egy kis kikapcsolódás, testmozgás a jó levegőn, másrészt a munkában is segítenek, így népgazdasági haszna is van, és mindezen felül megismerik az ottani munkát."/5/ Egy-két válaszban határozottan felismerhető a törekvés arra, hogy a társadalmi munka minden előnyét számbavegyék, sőt voltak, akik a "fontossági sorrendet" is megállapították. "Néhány napot a szabadban töltünk, ez alatt az osztály sokkal jobban összeforr, ezenkívül jól is szórakozunk, /ez nem jelenti azt, hogy nem dolgozunk rendesen/."/50/ "1. Segitünk, 2. pénzt is kapunk, 3. jó együtt lenni és dolgozni a megszokott közösséggel."/8/ "A sorrend is tipikus diákszemlélet tükröz: utónyaralás, fizikai kikapcsolódás, a kollektíva összerázódása, közvetett államsegítés, gyakorlati tapasztalatszerzés."/41/

A válaszokban való elsődleges tájékozódás után az elmélyültebb elemzés érdekében fordítsuk figyelmünket azokra a válaszokra, melyekben a tanulók a társadalmi termelőmunka hasznosságán túl közvetlen közösségük érdekeit, illetve egyéni előnyeiket is felismerték ebben a tevékenységformában. Ahhoz, hogy a fiatalok valóban aktívan, meggyőződéssel tevékenykedjenek a társadalom javára, meg kell érteniök, hogy ez egyéni érdekeikkel is összhangban van. Az egyéni és közösségi érdek összefonódásának felismerése egyik fontos pszichológiai feltétele a társadalmi aktivitás kibontakozásának. Akikben ez az összetartozás tudatosult,

az egyéni és közösségi érdekek harmonikus egységben alkotják tevékenységük motivációs bázisát. A tanulók e rétege a társadalmi aktivitás szempontjából fejlettebb magatartást tanusít. Ilyen vonatkozásban számításba vehetjük jórészt azokat a válaszokat is /57,5 %/, melyekben kizárólag a társadalom, a közösség anyagi érdekét hangsúlyozzák. Még inkább tanuskoznak erről a felismerésről azok a válaszok, melyekben a tanulók számbaveszik az egyéni érdeklődésüknek, hajlamaiknak megfelelő lehetőségeket, előnyöket, a társadalmilag hasznos tevékenység kereteiben: tapasztalatokat gyűjthetnek, jó barátokat szerezhetnek, friss levegőn élvezhetik a mozgást - lévén padban ülő diákok - új élményekben lehet részük, újszerű interperszonális kapcsolatrendszerbe kerülnek a munka során, az embereket s az osztálytársakat is új oldalról ismerhetik meg stb. Mivel - véleményünk szerint - ennek az érdekközösségnek tudatosulása és tevékenységet meghatározó szerepe az egyén társadalmi aktivitásának lényeges eleme, szükségesnek tartottuk egy további kérdéssel kiegészíteni a vizsgált problémakört.

"Milyen társadalmi munkákat tartanál legjobbnak középiskolás tanulók részére? Miért?"

Nem könnyű feladat a rendkívül sok területet felölelő elképzeléseket és igényeket taglalni. Az első gondolat, ami felmerül - hogy ezek a válaszok "az emberi életmegnyilvánulás totalitását igénylő ember megnyilatkozásai. /Marx a művészetekkel kapcsolatban írta le./ A legkülönbözőbb

megközelítésből, igényekből határozottan kirajzolódik ez a törekvés: a tanulók a társadalmi munkában lehetőséget keresnek szenvedélyiségük sokoldalú kibontakoztatására és bizonyos értelemben a teljesebb életre. A megoldást természetesen - jórészt az életkor sajátosságainak megfelelően - különböző utakon keresik.

Meggyőzően igazolja ezt a "legjobbnek" minősített társadalmi munkafeladatok "szóródását" bemutató táblázat adatainak tanulmányozása.

Milyen társadalmi munkát tartaná
legjobbnek?

1. Mezőgazdasági munka	51,5 %
2. Szakmába vágó munka	27,5 %
3. Fizikai munka	27,0 %
4. Hasznos időtöltés	20,1 %
5. Sokoldalúságot biztosító, tapasztalatszerzés	13,7 %
6. Szabadban, jó levegőn szórakoz- tató, érdekes - pihenés és hasz- nos időtöltés	20,1 %
7. Építőtábor	9,0 %
8. Pénzt adjanak érte	5,8 %
9. Gyári munka	3,7 %
10. Iskola számára	1,6 %

5. sz. táblázat

Az adatok elemzésénél szembetűnő az, hogy az építő-
tábort - mint társadalmi munkaalkalmat - elég kevesen emli-
tik. Ennek oka, mint később az osztályfőnöki órán is felme-

rült az, hogy az igények ellenére nagyon kevés tanuló juthat csak el építőtáborba. Azok viszont, akik saját élményeik alapján ezt tartják a középiskolások legalkalmasabb munkaformájának, igen lelkesen írnak róla. Hangsúlyozzák azt az előnyét, - ami a többi szervezési formától megkülönbözteti - hogy itt jobban figyelembe lehet venni a fiatalok életkori sajátosságait a munkában és a szabadidő megszervezésében egyaránt. A fiatalok egymásközt jól érzik magukt, vidáman, egymással versengve dolgoznak, alaposabban megismerik egymást. E megfontolás alapján nagyon egyet lehet érteni azzal, hogy: "Itt a diákok együtt vannak, de nem a tanulás miatt. A közösségi szellem fejlődik, és jól érzik magukat."/1/ "Legjobb a táborban, ahol mind fiatalok vannak. Jó levegőn énekelnek, hangosan beszélhetnek."/8/ "Az építőtáborokban jobban lehet brigádot szervezni, versenyezni a brigádok között, az eredmények reálisan mérhetők, a felnőttektől viszonylag függetlenül, önálló teljesítmények alapján."/21/ "Az építőtáborokban együtt vannak a diákok. Vidám, kellemes két hetet töltenek együtt, mely egyben nyaralás, de hasznos a népgazdaságnak is."/78, 89/ "Megismerkedhetnek a diákok a munkával is, de ez alatt a két hét alatt jobban megismerhetik egymást, mint az iskolában két év alatt."/94/ "Az építőtáborok szervezését nagyon helyeslem, és remélem, hogy ezek száma egyre jobban növekszik. Az a két hét, amit a táborban töltünk, nekünk kikapcsolódást, pihenést jelent, amellet, hogy dolgozunk."/148/

A tanulók közül sokan panaszkoztak, hogy még ezidáig egyetlen évben sem sikerült építőtáborba eljutniuk, mert az építőtáborok nem tudtak minden jelentkezőt fogadni. Így a fenti százalékarány /9 %/ nem a reális igényt tükrözi, ugyanis, akik dolgoztak ilyen helyen, azok kivétel nélkül az építőtábor előnyeit hangsúlyozták. Ilyenek pedig a fenti, objektív okok miatt elég kevesen vannak. Ezért az ifjúság társadalmi aktivitásának fejlesztése szempontjából igen tanulságos Komócsin Zoltán /1967-ben a KISZ építőtábor mozgalom tizéves évfordulója alkalmával elmondott/ beszéde, melyben többek között megállapítja azt, hogy ma már 211 helyen működik építőtábor, és ezekben 1967 nyaráig annyi munkórát dolgoztak a fiatalok, amelynek összege megfelel ötezer munkás egyévi munkájának, mégis több fiatal jelentkezik, mint amennyit az építőtáborok be tudnak fogadni. A fiatalok, különösen a középiskolákban versengenek, hogy résztvevői lehessenek ezeknek a táboroknak. A középiskolások többsége a mezőgazdasági jellegű munkákat, gyümölcszedés, kapálás, paprikaszedés, szüretelés /51,5 %/ és a sok testmozgást igénylő fizikai munkát például kertészetet, parkgondozást /27 %/ részesíti előnyben. Sokan külön kiemelik a szabadban, jó levegőn való tartózkodást /12, 7 %/. Ezek az igények arra utalnak, hogy a fiatalok domináló tevékenységformájuk, a tanulás egyoldalúságait igyekeznek ellensúlyozni a társadalmi munkában. Hasonló elképzélések vannak azoknak

is, akik legjobbnak tartanák azt a társadalmi munkát, amely szórakoztató, érdekes, pihentető lenne, de ugyanakkor hasznos időtöltés is egyben. /20,1 %/ Találhatóan fogalmaz a tanuló, aki azt írja, hogy: "Kell a szórakozás is, a munka is, a pénz is!" /13/ A hasonló őszinte hangvételű megnyilatkozásokat tanulmányozva, érdekes ellentmondást fedezhetünk fel: míg 27,5 % "szakmábavágó" munkát végezne szívesen, 13,7 % -nak a sokirányú tapasztalatszerzés az elsőrendű igénye, olyan tapasztalatszerzés, mely sokoldalúságot biztosító tevékenységben realizálódik.

A szakmai tapasztalatok bővítésére irányuló törekvéseket /27,5 %/ természetesen az életkori sajátosságok határain belül kell értékelnünk. Diákekról van szó, akik a középiskola felső osztályaiban kialakult pályairányulásuknak megfelelően, ilyen vagy olyan munkakör betöltésére készülnek, és érzik, hogy még igen hiányosak ismeretük, és szinte türelmetlenül igyekeznek minden alkalmat megragadni újabb szakmai tapasztalatok szerzésére. Különösen érvényesül ez az irányulás a szakközépiskolai és technikumi osztályokban. Erre mutatnak a következő megnyilatkozások is: "Olyan társadalmi munka, amely a politechnikával vagy a tagozatnak megfelelő tevékenységgel kapcsolatos, még közelebb jutnánk ahhoz, amit tanulunk." /52/ "Legfontosabbnak tartom a szakmába vágó munkát. Jó lenne tudni, milyen az életben az, amit tanulunk!" /8/ Az iskola jellegének megfelelő munkában

jobban megismerik leendő szakmájukat^{/20/} a gyakorlatban fel tudják használni a tanultakat. "Érdekes lenne számunkra a tanultak alkalmazása és a későbbiekben így önállóbbak lehetnének."^{/28/}

Adott esetben - a tanulók indítékait figyelembe véve - ezen törekvések feltétlenül pozitívan értékelendők. Ha azonban távolabbi összefüggéseit is figyelembe vesszük, ezek az irányulások a korai szakmai beszűkülés veszélyét rejtik magukban, ami a szakközépiskolákban a tanulók korai választási kényszerével is összefüggésben van. Ebből következően éppen a szakjellegű középiskolákban a társadalmi munkaformák biztosítanak a lehetőséget a sokirányú tapasztalatszerzésre, saját képességek jobb felmérésére, az egyoldalúságot ellensúlyozó tevékenységre való igény és aktivitás kibontakozására. Ebben rejlik a középiskolások társadalmi munkájának egyik legnagyobb pedagógiai értéke: az ember természetének a többféle tevékenységi fajtába való bekapcsolódás felel meg, amelyben egyes tevékenységi formák társadalmi hasznosságuk mellett az ember egyéni kedvtelését szolgálhatják. Ezért érthető, hogy ilyen igényeket támaszt a társadalmi munkával szemben a tanulók 13,7 %-a. A társadalmi munkamegosztás kialakult rendszerében meghatározott, körülhatárolt tevékenységet folytató felnőtteknél természetesen ez az elv lenne követendő. Figyelemre méltó, hogy a 17 éves fiatalokban spontánul jelentkeznek ilyen tendenciák.

"Jó lenne olyan munkát végezni, ami egyébként mondjuk az ember hobbyja. Nem azt tanulja, de nagyon szimpatizál vele."/137/ Olyan munka ideális diákoknak, ahol nemcsak mint a gépek dolgoznak, hanem a munka érdekes és tudásukat bővíti."/34/ "Tapasztalatszerzést biztosítson, képességfejlesztő legyen."/42/ "Ismerjék meg a falusi munkát, a mezőgazdasági életet is."/86/ "Sokoldalúságot biztosítson, a diákok érdeklődésének megfelelő legyen."/60/ "A diákot minden munka érdekli, szívesen csinálja, de a városi középiskolások számára a mezőgazdasági munkát, falusi diákok részére gyárban kellene munkalehetőségeket keresni."/47/ "Több gyárat és munkafolyamatot szeretnék megismerni!"/27/ A sokoldalú tapasztalatszerzés igényének van egy közvetlen oka a diákok esetében: a társadalmi munkaalkalmakban tudatosan felismerték a pályaválasztás, a társadalmi termelésbe való bekapcsolódás terén nyújtott kedvező lehetőségeket. "Ilyen formában a pályaválasztásnál segítséget nyújthat."/54/ "Egyrészt mezőgazdasági munka, másrészt ipari munka például a gyárakban. Ez azért lenne jó, mert a tanulók egyaránt megismernék mind a két fajta munkát és érettségi után nem lenne probléma a pályaválasztás. Minden tanuló a saját megfigyelése és tapasztalata szerint menne dolgozni. A mezőgazdasági munka főleg a városiaknak lenne hasznos, az ipari munka pedig a vidékieknek."/24/

A gyári munkát elég kevesen említik /3,7 %/, aminek okát az élménybeszámolók és az osztályfőnöki órák alapján is főleg a konzervgyárban szerzett kállemetlen élményeikben kell keresnünk. A gyárakban szervezett társadalmi munkák problémáival a továbbiakban még foglalkozunk.

A sokirányu élményszerzés, új emberi viszonyok átélése egymás jobb megismerését, a közösségek kialakulását is előnyösen befolyásolhatja. Ennek a lehetőségnek a biztosítását látják néhányan a célszerű társadalmi munka egyik lényeges meghatározójának.

A tapasztalatszerzés egymás jobb megismerésére is kiterjed^{/77/}, ha együtt marad az osztály, együtt dolgoznak, szórakoznak, pihennek, jobban kialakul a közösség^{/40, 186/}. "Szeretünk közösen dolgozni, aki először kedvetlenül csinálja, azt is elkapja a hangulat."^{/5/} "A munkában közösséget alakítanak ki, jobban megszokják a közösséget, ezért biztosítani kellene, hogy a vidéki tanulók, a kollégisták is együtt dolgozhassanak nyáron a többiekkel a gyárban."^{/12/}

Nem lehetünk el szó nélkül ama tény mellett, hogy a társadalmi munka lehetőségei között igen csekély számban - mindössze 1,6 % - említik meg a tanulók az iskolában, az iskola részére végzett munkát, - szertárrendezés, különböző parkosítási, klubépítési, és egyéb tevékenységeket - a szoros értelemben vett társadalmi munkáról, kulturális és politikai tevékenységről pedig senki sem tesz említést.

A tanulóknak a célszerű társadalmi munkákról kialakított elképzeléseit, ezzel kapcsolatos kívánságait mindenekelőtt az iskolák e téren kialakult gy. korlata határozza meg. A tanulók válaszaival azt bizonyítjuk, hogy nem félnek a fizikai munkától, a számukra kifejezetten nehéz, sőt a megerőltető munkától sem huzódoznak. Átérik a közösen végzett munkatevékenység szépségét, örömet, amelyben rendszerint új vonatkozásokban ismerik meg saját maguk és társaik személyiség-tulajdonságait, és a társadalom életének mélyebb összefüggéseit. Ugyanakkor a társadalmi munka fogalmának, értelmének, a benne adott lehetőségeknek felismerését az egyes iskolákban szervezett, legtöbbször csak egyféle, gyári munkaforma igen szűk korlátok közé szorítja és sokszor egyoldalúvá teszi. E megállapítás igazságát bizonyítják többek között a diákoknak a társadalmi munkákról írott élménybeszámolóik is.

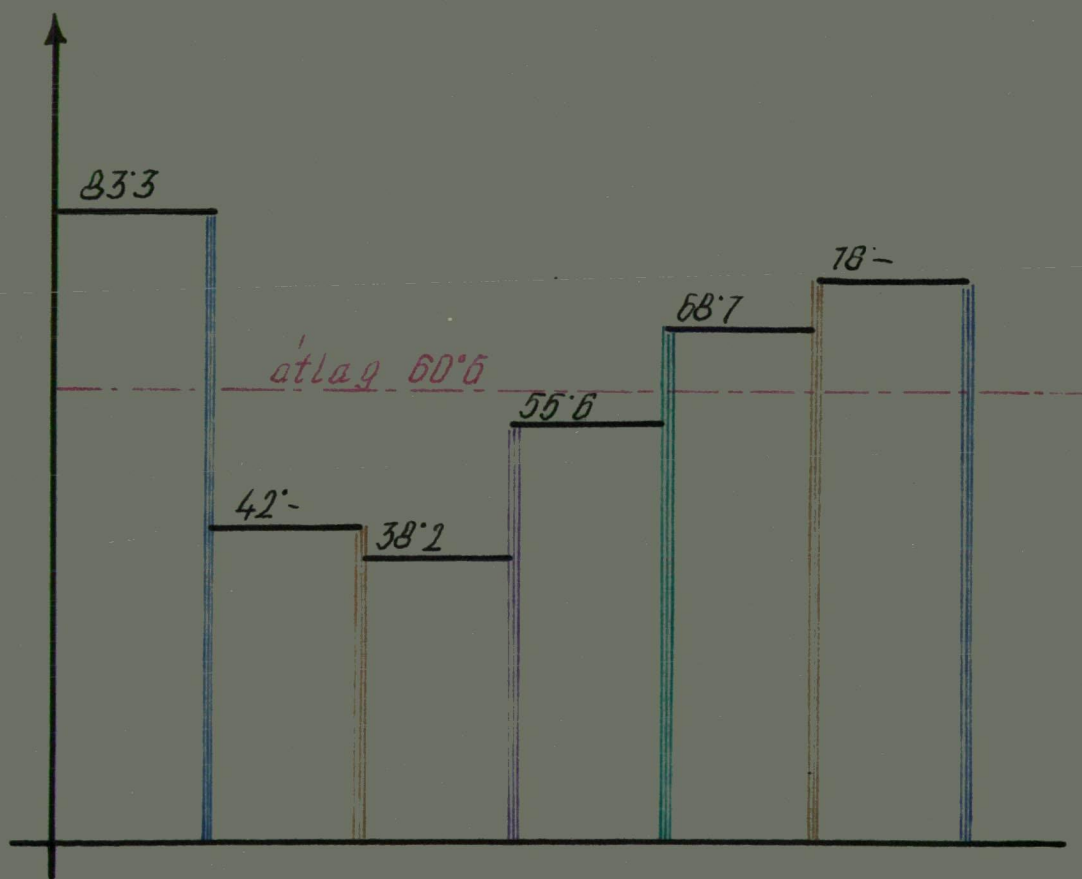
A kérdőíves vizsgálat alapján kialakult változatos képből végül kiemeljük a közösségi motivumok dominanciáját. Az egyes kérdésekre adott válaszokban és indokolásokban több vonatkozásban kisebb vagy nagyobb biztonsággal, közvetlenül vagy közvetett módon következtethetünk közösségi motivumok jelenlétére. Az első kérdés esetében azokat a válaszokat emeljük ki, melyekben önként is vállalnának társadalmi munkát /83,3 %/. A következőkben azokat a véleményeket vet-

tük figyelembe, melyekben a munkáért járó anyagi juttatást /pénzt/ a KISZ alapszervezetnek adnák /42 %/, s nem tartanák helyesnek, ha mindenki egyénileg megkapná munkájának anyagi ellenértékét /38,2 %/. Továbbá akik az egyén és közösség érdekében egyaránt szükségesnek és eredményesnek tartják a dícsőretet a jól végzett munkáért /összesen 55,6 %/, elítélik a rosszul dolgozókat, a közösséget megkárosítókat, érdekeit sértőket /68,7 %/, és végül a diákok őszi mezőgazdasági munkákban való részvételének értelméről írott válaszokból azokat, melyekben mindenki érdekében tartják, illetve a közösség és az egyén szempontjából egyaránt előnyösnek, hasznosnak /76,0 %/.

Nem vettük figyelembe azokat a pozitív válaszokat, melyek indokolást nem tartalmaztak.

A felsorolt, minőségileg, tartalmukban különböző közösségi motivumok mennyiségi arányait az alábbi ábrán szemléltetjük. /4.sz. ábra/

Szembevetendő, hogy a két legalacsonyabb érték a társadalmi munka pénzzel való honorálásának kérdésében adódott, vagyis ebben az összefüggésben érvényesültek legkevésbé a közösségi motivumok a tanulók válaszaiban. Ezzel kapcsolatban számolnunk kell esetleg egy olyan állásponttal is, mely szerint a közvetlen anyagi érdekeltség, a pénzbeli ellenérték igénye nem zárja ki a közösségi motivumok létezését. Mivel ezek a kérdések a vizsgálatban a kontroll szerepét



A közösségi motivumok aránya a tanulók
válaszaiban

is betöltötték, ezért indokolt figyelembe venni az összkép kialakításában.

A vizsgálati adatok elemzése azt bizonyítja, hogy a középiskolai tanulók termelőmunkában megnyilvánuló társadalmi aktivitásában a pozitív személyiségtulajdonságokat feltételező társadalmi motivumok dominanciája a legjellemzőbb tendencia. /Előfordulási arányuk magas: 60,6 %./ Így ez a tevékenységi forma pszichológiailag kedvező feltételeket biztosít a társadalmi aktivitás megnyilvánulásához és fejlesztéséhez, indukálja ennek a beállítódásnak lényeges összetevőit, a magasrendű erkölcsi irányultságot, a közösségi motivumokat. E motivumok nagy előfordulási aránya a tanulók társadalmilag hasznos tevékenységében megerősíti azt a feltételezést, mely szerint a belső pszichikus indítékok bizonyos értelemben a tevékenységet meghatározó külső, objektív körülmények tükröződései, amelyek a cselekvés folyamatában interiorizálódnak.

III. A TÁRSADALMI AKTIVITÁS PSZICHIKUS ÖSSZETEVŐINEK VIZSGÁLATA

/A tanulók termelő-munkaélményei és osztályfőnöki
óra keretében szervezett csoportos beszélgetés
elemzése alapján/

A termelő munkában megnyilvánuló társadalmi aktivitás elemzéséből nyert adatok további differenciálása szükségessé tette a kérdőíves eljárás egyéb módszerekkel való kiegészítését. Erre a célra a vizsgálat menetében a tanulói élménybeszámoló és a témával kapcsolatos csoportos beszélgetés - amelyet osztályfőnöki óra keretében szerveztünk meg - látszott legalkalmasabb módszertani lehetőségnek. Az őszi társadalmi munkaakciók utáni hetekben az előző tanévben kérdőíves vizsgálatba bevont tanulók körét szűkítve most már három IV. osztályban kontroll céljából élménybeszámolót írtunk "Élményeim a társadalmi munkában" címmel. A 92 élménybeszámoló elemzésétől elsősorban a kérdőívek alapján nyert tájékozódás főbb tendenciáinak megerősítését, s ugyanakkor a társadalmi aktivitás pszichikus összetevőinek további differenciálási lehetőségeit vártuk.

A megkérdezett tanulók mindnyájan a konzervgyárban végeztek társadalmi munkát. Többségükben egyértelműen pozitíven értékelték, kellemes élményként emlegették itteni tevékenységüket. Voltak, akik szerint sok kellemes kellemtelen, nem szívesen emlegetett tapasztalatokat szereztek.

Mindenekelőtt szembetűnő az, hogy a tanulóknak mind a gyárban végzett munkatevékenységről, mind a fizikai munkáról alkotott véleményükben gyakran a külső mozzanatok domináltak. Az élménybeszámolók azt mutatták, hogy egy-egy osztály tanulói eleinte a szűk területre korlátozódó munkaélmények, tapasztalatok alapján hajlamosak voltak a hangadók véleményét általános érvényűnek tekinteni. Így az egyik osztályban majdnem kivétel nélkül mindenki kifogásolta a munkaruhák minőségét: "A köppený olyan mint a föld, a csizma inkább bajt okoz, mint a lábat védi."/31/+ A másik osztály tanulói teljesen ellentétes hangnemben írnak erről: "Jól mulattunk a munkaruhákon, túl lezserül néztek ki."/12/ Bár eleinte - mint erről sokan írnak -, erősen foglalkoztatta a tanulókat az öltözék, a ruha, a tisztázatlan norma, de hamarosan előtérbe kerültek a pozitív élmények: kedves, segítőkész volt a felügyelő dolgozó, jó hangulat alakult ki, elismerték, hogy jól hajtottunk stb. "Olyan jó hetet töltöttünk ott. Sajnáltuk otthagyni a gyárat."/14/

A tanulói közvéleményt negatívan befolyásoló "hangadók" véleményének átvétele mellett sok tanulóban egy-egy mozzanat által kiváltott élmény egyéni érzelmi színezetet, és sok vonatkozásban ezekkel ellentétes értelmezést nyert. Az élménybeszámolók általában a társadalmi aktivitás szem-

+ A zárójelben szereplő számok a továbbiakban az élménybeszámolók sorszámát jelzik.

pontjából figyelmet érdemlő igen sokrétű, érzelmileg gazdagon árnyalt tapasztalati anyag felhalmozódásáról tanuszkodnak.

Ezek az élmények önmagukban nem elégségesek a tanulók munkatevékenységben megnyilvánuló társadalmi aktivitásának továbbfejlesztéséhez. A termelőmunka-élmények csak abban az esetben lehetnek a személyiségalkítás gazdag forrásává, ha az osztályfőnökök és az osztályban tanító tanárok pszichológiai és pedagógiaiilag átgondoltan "mozgósítják", aktivizálják, az előre mutató helyes tendenciák alapján mintegy rendszerbe foglalják az élményanyag különböző mozzanatait. Ezt bizonyítják a társadalmi aktivitás témaköréből megtartott osztályfőnöki órák is, melyek elemzésére a későbbiekben még visszatérünk.

A tanulók élményeiben számtalan tényező merül fel, melyeket még csak külső mozzanatként értékelnek, de ezekben kell látnunk a későbbiekben belső meggyőződéssé, dinamikus hatótényezővé váló pszichikai összetevők elemeit.

Ilyemódon az élménybeszámolók jelentős mértékben kiegészítik a kérdőíves felmérés alapján a motivumokról szerzett ismereteinket, a már meglévőn túl, a fejlődés irányát is érzékeltetve. Ebben a vonatkozásban mindenekelőtt ki kell emelnünk a munka folyamán a tanulók között kialakult interperszonális kapcsolatokat, illetve a diákok és az ott dolgozó felnőttek személyes kapcsolatait, melyek erős hatást gyakoroltak a diákokra, és igen differenciált reakciót

váltak ki belőlük. A szakirodalomban különösen Szkatkin M.N. és Permjakov A.A. már idézett munkáikban hangsúlyozák, hogy a tanulókra a munka folyamán legerősebb nevelőhatást a tanulók között kialakult kapcsolatok gyakorolják.

A kérdőívekben egyértelműen a tevékenységen, ennek körülményein, formáin volt a hangsúly, ez a megközelítés az általános. Két kérdésben volt lehetőségünk arra, hogy más tényezők mellett, a társadalmilag hasznos tevékenységben kialakult sajátos viszonyulási rendszereket érzékeljük: "Elismerést érdemelnek-e szerinted a jól dolgozók? Miért igen, vagy miért nem?" Problémafelvetésünk szempontjából azokat a válaszokat emeljük ki, melyekben a társak és a felnőttek elismerését tartják a munka céljának, értelmének. A válaszok 23,1 %-ban emelték ki az elismerés, a környezet megbecsülésének szerepét az egyén teljesítményének alakulásában. A hanyagul dolgozó tanulótársak elmarasztalásának kérdésében is előfordult olyan megközelítés /2,9 %/, mely szerint a társak iránti - helytelenül értelmezett - felelősségérzéstől vezettette, vagy tapintatból nem tartják indokoltnak az elmarasztalást, mert a hanyagság okát nem minden esetben lehetett közvetlenül felismerni. Ez a tapintat és felelősségérzet többnyire nem reális, mert egyrészt egyoldalúan csak az egyén szempontjából értékeli a tevékenységet és a várható következményeket. Másrészt legtöbbször az iskolákban megszokottá vált a "betyárbecsü-

let" vagy a diákszolidaritás megnyilvánulása ez, a másik tanuló iránti komolyabb érdeklődés vagy felelősségtudat megléte nélkül. A társak iránt érzett felelősséget egyetlen esetben állították erkölcsileg magasszintű összefüggésbe, melyben arra következtethetünk, hogy a szóbanforgó tanuló felismerte a közös munkában kialakuló emberi viszonyok egyik sajátos formáját és személyiségalkító hatását:

"Azért, hogy valaki rosszul dolgozik, nemcsak őt terheli a felelősség - persze elsősorban őt - hanem a barátait, és a hozzá legközelebb állókat is, mert talán bá tudnák venni arra, hogy jobban dolgozzon. Később már ő is belátná, hogy úgy jobb neki is, ha jobban dolgozik."/162/

Ilyen irányú tendenciákat jelez a tanulással kapcsolatos válaszok egy része is, melyben arról nyilatkoznak a tanulók, helyesnek tartják-e, hogy az osztály közösen értékeli a tanulók tanulmányi teljesítményét. A többféle megközelítést felvető válaszok 3,7 %-ban érvényesült az a felfogás, hogy a tanulás a tanulók, adott esetben az osztály közös tevékenysége, melyben nemcsak egyéni teljesítményeikért felelősek, hanem kölcsönösen és együttesen egymás munkájáért, a közös eredményért is felelősek.

A vizsgálat adatai arról tanuskodnak, hogy csekély mértékben, 2-3 %-os arányban értékelik és tudatosítják a középiskolások a tanulásban és a termelőmunkában az emberek kölcsönös függési viszonyait, valamint ezekben a

kialakult viszonyulási rendszerekben reális helyzetüket, értéküket, szerepüket, lehetőségeiket.

A társadalmi munkáról írt élménybeszámolókban határozottan nagyobb teret és hangsúlyt nyernek a tanulók között kialakult személyes kapcsolatok, illetve a tanulók és a felnőtt dolgozók munkakapcsolatai és ezek következményei.

A leggyakrabban előforduló élményt jelentő mozzanatok statisztikai feldolgozása egyértelműen ezt a tendenciát tükrözi.

Mi jelentett élményt a társadalmi munkában?

1. A felnőttekkel a munkában kialakult viszony jellege	49 %
2. A felnőttek munkában kialakított egymásközi kapcsolatának és a felnőttek munkaerőkölcének megismerése	37 %
3. A közös munka élménye	28,3 %
4. Az élettel való ismerkedés élménye	27,2 %
5. A felnőttek elismerése vagy annak hiánya	17,4 %
6. Az effektive hasznos munka élménye	7,6 %

6. sz. táblázat

A megkérdezett tanulók felének /49 %/ a társadalmi munkában kellemes vagy elkeserítő élménye volt a konzervgyári dolgozók jóindulata vagy ellenszenvé, lekezelő bánásmódja vagy segítőkészségének megnyilvánulása az ott dolgozó középiskolásokkal szemben.

Beszámolóik tanúsága szerint többnyire érzékenyen reagáltak a tanulók a felnőtteknek a munkatevékenységben egymással kialakított társas kapcsolataira, munkaerkölcének magatartásukban, viselkedésükben való megnyilvánulására. Ebben az érdeklődésben nemcsak a felnőttek munkakapcsolatainak számukra újszerűsége volt meghatározó, hanem - mint a konkrét esetek leírása bizonyítja - a tanulók felelős értékelése, melyben mintegy a társadalom érdekeit képviselve, bizonyos elvárásokkal szemlélik a körülöttük zajló s az üzemi munkatevékenységgel összefüggő életformát.

A harmadik csoportba soroltuk azokat az előforduló élményeket /17 %/, melyeket a felnőttek elismerése váltott ki, vagy néhány esetben az elismerés hiánya motivált.

Ezeknek a motivumoknak a tanulók társadalmi munkaélményeiben betöltött jelentős szerepét bizonyítják a további statisztikai adatok is: a fenti előfordulási arányok mellett a közös munka élménye 28,3 %-ban jelentkezett, az ólattel, /gyárral, munkával/ való ismerkedés élménye 27,2 %-ban fordult elő a tanulók beszámolóiban, s végül 7,6 %-ban az effektive hasznos munka átélésének tudatosítása.

Ezek a konkrét élményszinten jelentkező benyomások intenzív személyiségalkító hatásuk miatt rendkívül figyelemre méltók. Egy magasabb fokú általánosítás csiráját magukba rejtve megteremtik annak lehetőségét, hogy ezen élmények erkölcsi vonatkozásai interiorizálódva a személyiség

magasrendű erkölcsi irányultságát erősítsék.

Kellemetlen élmények, negatív értékelések jóval kisebb számban fordultak elő, mint a kérdőíves vizsgálatban. Csak néhány tanuló számára jelentett az élményben megőrzött emlékképet egyes munkások kifogásolható modora vagy lekezelő bánásmódja. A konkrét körülmények - milyen brigádhoz osztották be a tanulókat, kit jelöltek ki vezetőjüknek - természetesen nagymértékben befolyásolták véleményüket ebben a vonatkozásban. Mivel azonban naponta más-más részekre irányították őket, aránylag sok felnőttel, sok brigáddal kerültek munkakapcsolatba, és így szélesebb körű tapasztalatszerzési lehetőségük révén a társadalmi aktivitást befolyásoló negatív benyomások is polarizálódtak.

A pozitív élmények zöme éppen a munka folyamán kialakult emberi kapcsolatokkal függött össze. Ezekben a kibontakozott emberi relációkban az egyik új, a tanulók által kiemelt mozzanat volt, hogy az ott dolgozók felnőtteknek, egyenértékűnek tekintették őket a munkában. "Nagyon meglepett és jólesett, hogy a felnőtt nődolgozók nem gyerekként bántak velünk. Elmondtak minden olyan apró mozzanatot, mozdulatot, módszert, amivel jobban lehet haladni a munkában."/60/ "Sok rendes ember volt, akik segítettek."/14, 26, 31, 52, 55/ "A vezetők jóindulatúak voltak."/18/ "Jól esett, hogyha kértünk, mindig kaptunk gyümölcsöt, konzerveket."/3, 6, 34/ "Jó brigádba kerültünk. Jó viszony

alakult ki közöttünk és szívesen teljesítettük a kiadott feladatokat."/33/ "Az első négy napon erős fizikai munkát végeztünk. Felejthetetlen élmény volt számomra az a környezet, a munkások és a munkakedvük. Teljesítményre dolgoztunk, minden nap megvolt a 100 %. Osztálytársaimmal a legromantikusabb helyen dolgoztam /paprikalapátolás/. Nagyon sokat dolgoztunk, de nagyon szívesen, sőt örömmel, mert érdekesnek találtuk, és mert megdicsérték az első napon."/7/ "A vezető nénik és bácsik is nagyon megszerettek bennünket. Viszonzásul mi is az utolsó napon virággal köszöntöttük a felügyelő néniket. Szóval jó volt ez a társadalmi munka, csak az a baj, hogy most vagyunk IV. évesek és többször már nem lehet részünk benne."/59/

A munka során általános emberismeretük is gyarapodott, amelyre vonatkozóan tipikusnak mondható válasz: "Sok értékes tulajdonsággal rendelkező embert ismertem meg."/16/ Jelentős személyiségalkító tényezőként értékeljük azt a körülményt, hogy a tanulók többsége követendő példaképet is talált: "Aki hozzánk volt beosztva, ő igazán egy munkásné példakép előttte."/49/

Árnyalt lélektani megfigyelésre is lehetőséget adott a munka, mely ugyancsak hasznos tapasztalatot jelent a fiataloknak. "Az olyan embereket szerettem, akik hallgatagon, gyorsan és szépen dolgoztak."/68/ "Itt vettem észre azt is magamon és másokon, hogy a fáradtsággal egyenes arányos

az ideg- valamint az érzelmi állapot. A munka vége felé mindnyájan nagyon idegesek voltunk, durván beszéltünk egymással és veszekedtünk."/35/

Egyik tanuló dolgozatából egy hosszabb részletet emeltünk ki, amelyben a nagy élmény ereje feszül az emberekkel való újszerű találkozásáról írt apró mozzanatokban is: "A legkedvesebb élményem egyik szimpatikus takarítónőhöz fűződik. Egyik délután, amikor végezett a felmosással, odajött hozzám és elkérte a könyvet tőlem, amit olvastam, hogy felirhassa a címét. Azt mondta, nagyon szeret olvasni, és feltétlenül elolvassa ezt is, ha meg tudja szerezni. Ez valószínű jelentéktelen eseménynak tűnik, de én nagyon örültem, hogy biztosra veszi, hogy jó az a könyv, amit olvasok. Azt hiszem, egyébként sem szolgáltam rá, hogy rossz véleménnyel lehessen rólam. Nagyon érdekelné, hogy elolvasta-e, és ha igen, tetszett-e neki! Örömet szerzett még az is, ha teljesen ismeretlen diákok az iskolából, akik esetleg mindennap korábban mentek haza, így már látásból megismertük egymást, amikor jöttek felöltözni, hoztak nekem egy-egy szem körtét vagy paradicsomot, vagy kölcsönadták a rádiójukat, hogy ne tűnjön olyan hosszúnak a órai magánosság. Persze ezek mind apróságok, de ezekből tevődött össze az, hogy szerettem a konzervgyárban lenni."/37/

Ezt a tanulói megnyilatkozást különösen azért ér-

tékeljük, mert a kérdőíves vizsgálat során nem tett említést egyetlen tanuló sem, míg a diáktársaikkal teremtett szorosabb, tartalmasabb kapcsolatokról többnyire megemlékeztek. Ennek magyarázata nyilvánvalóan azzal van összefüggésben, hogy a felnőttekkel a munkában való találkozásuk az élményeknek számukra eddig olyan ismeretlen új területét jelenti, amelyeket még nem tudnak elvonatkoztatni a konkrét körülményektől.

Az üzemi feltételek között végzett munkában nemcsak a felnőttekkel kerültek újszerű interperszonális kapcsolatba, teljesen más tartalmat nyert a diákok egymásközi személyes viszonya is. A közös munka - a szó teljes értelmében - élmény volt, szórakoztató, pihentető. A diákok élvezték a közös erőfeszítés eredményét, a közvetlen érzékelhető teljesítményt. Felfedeztek egymásban sok új értékes személyiségtulajdonságot. Az egy hetes fizikai munkában emberileg közelebb kerültek egymáshoz mint ahogy az iskolában évek alatt az individuális tényezőket előtérbe állító tanulás közben lehetséges. Mindnyájan élvezték egymás társaságát és az eddigieknél sokkal értékesebb embert fedeztek fel egymásban. Meggyőzően igazolják ezt a következő tanulói megnyilatkozások: "Mi mindig énekeltünk. Elég sokat kabaréztunk együtt, és így talán még a munka is gyorsabban haladt."/55/ "Ez az egy hét mindig tele van diáocsinyekkel, vidám percekkel."/30/ "Jó lenne, ha a társadalmi

munkában az egész osztály együtt dolgozna."/19, 27, 40, 49/
"Számoltunk rá, hogy együtt lesz az egész osztály, együtt fog dolgozni."/26/ "Jobb lett volna, ha az osztályokat nem bontják meg, de sajnos, ezt a felosztást megkivánta a folyamatos munka."/67/ "Jó volt együtt dolgozni osztálytársaimmal. A munka jobban összehozott bennünket. Élmény volt. Vidámak voltunk."/5, 39, 48, 52, 70/ "Az volt az élmény, hogy egész délután együtt voltunk, és még az első napokban a munkát is szórakozásnak tekintettük. Ez alatt az egy hét alatt jól megismertük egymást."/47/ "Sok rossz, sok probléma volt. De minden munkának, minden körülmények között meg lehet találni az örömét. Osztálytársaimmal dolgoztam egy brigádban. Munka közben sokat beszélgettünk, nevettünk, egyszóval kellemes körülményeket teremtettünk magunknak." /38/ "A munkahely és a munkakörülmény most nem is lényeges, de az, hogy egy közösség mire képes, az igen! Kilenc fiú együtt dolgozott. A pénzért és a teljesítményért igencsak meg kellett dolgozni."/35/ "Nagyon jól éreztem magamat, a társaság kiváló volt. Beszélgetés közben jobban megismertük egymást. Sokat beszélgettünk és jól szórakoztunk a munka közben."/32/ "Élmény volt, hogy osztálytársaim olyan rétegéhez kerültem, akiket eddig jóformán nem is ismertem, mert hallgatók, csöndesek, én arra jöttem rá, hogy ők is házzá tudnak szólni, van véleményük, csak nem kiabálják túl a nagyszájukat. Nem volt szerencsés, hogy

ugy szétszórták az osztályt, mert az ilyen alkalmak jók az összemelégedésre, a feloldódásra. Erre az iskolában nem igen van ideje az embernek."/66/ "E szempontból is hasznos volt számomra az a néhány nap. Most kerültem ebbe a teljesen ismeretlen osztályba. A munkában egymásra voltunk utalva, s azon igyekeztem, hogy osztálytársaim meg legyenek velem elégedve. Ez sikerült is, nagyon jól összebarátkoztunk, ami talán nem történt volna meg, ha az iskolában maradunk."/32/

Az emberrel kapcsolatos élményeik harmadik csoportjába a diákoknak saját magukról, új helyzetükről, új képességeikről szerzett tapasztalataikat sorolhatjuk. Ezek a tapasztalatok többnyire az önbizalmukat fokozzák, a társadalom számára is hasznos képességeiket tárják fel a középiskolások előtt. "Éreztük, hogy hasznos munkát végzünk, amire szükség van."/57/ "Tudom, mekkora segítséget jelent a szezon idején a gyárnak a diákok munkája. Ezért is igyekeztem úgy dolgozni, hogy meg legyenek elégedve. Felnőttek között dolgoztunk, ugyanaz volt a normánk és a bérünk, mint nekik. Ez azt az érzést keltette bennem, hogy már majdnem olyan fontos vagyok, mint egy felnőtt ember, ugyanúgy számítnak rám, mint azokra, akiknek ez a kenyérkereső munkája." /20/ "Mindig boldogok voltunk, hogy teljesítettük a normát, és értékelték, elismerték munkánkat."/13/ "Jól esett, hogy mi is tudtunk úgy dol-

gozni, hogy ne szidjanak, hanem dícsérjenek. Megszerveztük magunk között, hogy ki mit csinál /az első rakta a dobozokat, a másik címkézett, a harmadik a ládákat csinálta, a negyedik össze és felrakta, stócolta/, ha valaki előrehaladt a munkában, szó nélkül segített a másiknak." /62/

"Diák létemre belekóstolhattam a komoly termelő munkába" /8/,
"milyen lehet úgy élni, mint egy felnőtt ember." /18/

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk: a középiskolások élménybeszámolóinak pszichológiai elemzéséből kitűnik, hogy a társadalmi munkában nemcsak egymást ismerték meg sokoldalubban és teljesebben, hanem alkalmuk volt iskolán kívüli munkaszituációban közvetlenebb kapcsolatba kerülni a felnőttekkel, többnyire egyenrangú félként. E munkakapcsolat a társadalmi aktivitás motivációi szempontjából olyan fontos lelki tényezők relációiban adott számukra értékes tájékoztatást, mint a felnőtt dolgozók személyiségtulajdonságai, gondolkodásmódja, egymással és a kollektívával kialakított interperszonális kapcsolataik rendszere. Ezen túlmenően az élményanyag az önmegismerésben is segítséget adott a felnőtté válás "közvetlen közelében" a középiskolásoknak: Felhívta a figyelmet a munkatevékenység feltételét jelentő környezetbe való beilleszkedés individuális személyiségvonásaira.

A termelőmunkában szerzett élmények másik motivumcsoportját a társadalmi termelés folyamatáról, a gazdasági élet néhány tényezőjéről, funkciójáról, összefüggéseiről

nyert elsődleges ismeretei alkotják. Itt néhány megnyilatkozás: "Gyakran körbejártuk az üzemet,"/34/ "sokat néze-
lődtünk,"/3/ "sok gépet láttunk,"/76, 112/ "Megismerhettünk
a konzervgyárat, milyen gépekkel dolgoznak, hogyan készítik
a különböző termékeket, milyen a gyári élet,"/5, 86/
"Ilyen jellegű társadalmi munkák során megismerhetjük a
népgazdaság különböző területein folyó termelőmunkát,"/9/

Ezeknek az ismereteknek közvetlen hasznát többen
felismerik, mindenekelőtt a pályaválasztás kérdésének el-
döntésében: "A pályaválasztásban segítenek ezek az ismeret-
tek,"/9, 23/ "Hagyon jó, hogy tanulás közben egy kis gyakor-
lati munkát is végzünk. Fontos, hogy megismerkedjünk ilyen
gyári munkával is, mert jövőre kerülhet ki közülünk olyan
ia, aki ilyen munkakörbe helyezkedik el,"/29/

Sokan általában a fizikai munkával való közvetlen
megismerkedést tartják értékesnek, két okból: vagy a fizi-
kai munka újdonsága, nehézségei és szépségei miatt,/50/
mert így meg tudják becsülni a fizikai dolgozók munkáját
és értékelni azt, amit eddig oly természetesenek vettek"
/24, 30, 35/ - vagy azért, mert megismerve a fizikai mun-
ka nehézségeit, belátják, hogy tanulniok kell,/19, 27, 11/
mert a munka is éppoly fárasztó, mint a tanulás, sőt az
utóbbi sokkal érdekesebb,"/18/

Voltak, akiknek csak egyszerűen jól esett a munka,/50/
"jó volt egy kicsit kikapcsolódni a tanulásból"/42/ mert

a szellemi munka végzése közben pihenés a fizikai munka."/26, 56, 61, 73, 86/

A kikapcsolódás a tanulók számára természetesen nemcsak pihenést jelentett a tanulás közben, hanem elsősorban a tanulásból való kikapcsolódást, a tanulástól való "megnekedülést" egy hétre: "Jó volt dolgozni, már csak azért is, mert addig nem kellett tanulni,"/74/ "nem kellett iskolába járni, felelni, dolit írni."/1/ "Mi az iskolapadban vagyunk komolyak /ugy megközelítőleg/ s ez a társadalmi munka mégis egy kicsit szórakozásnak számított. Ha abban élnénk, másképp dolgoznánk."/79/

Néhányan olyan munkakörbe kerültek, ahol a körülmények lehetővé tették, hogy tetszésszerűen tempóban dolgozzanak /ezt a futószalag mellett, vagy ahol másokkal szorosán összefüggött a munkatevékenységük, nem tehették/.

Itt aztán a diákbrigádok kitettek magukért. Nemcsak jól esett nekik a munka, de élvezték, átéreztek a munka pátozát, melynek mély hatása a beszámolókból is tükröződik.

"Tíz fíu együtt volt. Hogy kaptunk munkát, haladtunk is vele. Kedvvel dolgoztunk, szinte élveztük."/4/ "Az első napon kiábrándultam az ottani viszonyokból, mindezek ellenére elég jól ment a munka, és végeredményben jó volt dolgozni."/79/ "Másnap már nekünk való munkát kaptunk, és teljesítettük a 100 %-ot 20-25 %-kal. Mindnyáján megizzadtunk, kifáradtunk, de örültünk, hogy nem váltottunk szé-

gyent."/33/ "A hét végére egészen belejöttem a munkába, és utolsó napon igazán sajnáltam, hogy ott kell hagyni a gyárat. Olyan jó hetet töltöttünk ott."/14/ "Voltak hibák, de ezeket el is felejtettük, amikor már belejöttünk a munkába."/82/ "Egyedül a raktárban éreztem jól magam, ahol rettentően dolgoztunk, /115 %/."/92/

A munka páteszának felemelő élményét a társadalmi munka körülményei adhatták meg a diákoknak. A tanulás folyamán a teljesítményeknek közvetlenül értékelő szituációban való megjelenésére van alkalom, s akkor sem ilyen egyértelmű formában.

A munkával való azonosulás, a pozitív beállítódás arra indította egyik-másik diákot, hogy a munkafolyamat szervezését, a bérezést, a gyári munkakörülményeket bíráló szemmel nézzék és esetleg javaslatokat tegyenek az általuk célszerűbbnek tartott megoldásokra. "Megragadta a figyelmemet, hogy egyes munkaterületek milyen jól meg vannak szervezve, mások pedig nem."/60/ "Még itt-ott lehetne gépesíteni."/23/ "Feltétlenül egyénileg kellene elbírálni a teljesítményeket."/80/ "A folyamatos anyagellátást biztosítani kellett volna."/3, 17, 45, 50/

Javasolataik esetenként az eredményes munkatevékenység pszichológiai tényezőinek felismeréséből eredtek: A lelkes vagy becsületes munkavégzés feltétele, hogy az ember célt lásson maga előtt, értelmesnek, hasznosnak tarthatja munká-

ját, annak eredményét.

"Nem lehetett igazán lelkesen dolgozni, hiszen nem ismertük a feltételeket. Nem volt célunk, ami adott esetben a norma teljesítése lett volna." /26/ "Az ember akkor végazhat jó munkát, ha tudja, hogy miért csinálja, hogy haszna van a munkájának, és ha érzí, hogy szükség van a munkájára." /70/

Ez a cél, amit egyesek hiányoltak, a többségben igen közeli, konkrét formában fogalmazódott meg, tudatosult: a norma teljesítése, minél több pénz keresése az osztálykirándulásokra vagy a versenyben jó helyezése elérése: "Az elkövetkezendő kiránduláson járt az eszünk, és ez ösztönzött a munkára." /17/ "Célunk az volt, hogy minél többet teljesítsünk, és a többi osztályokkal is felveszük a versenyt." /45/ "Részünkről a norma teljesítése nem volt mind-egy, mert ha már egyszer dolgozunk, akkor szeretnénk is valamit keresni, s nem csupán ellőgni a napot." /47/ "Dolgozni mentünk és keresni akartunk." /57/

Az élménybeszámolók elemzése lehetővé tette a társadalmi aktivitás pszichikus tényezőinek további differenciálást, a kérdőíves vizsgálat alapján kialakult főbb tendenciák megerősítését.

Az élménybeszámolók iratása után két negyedik osztályban a kérdőíves vizsgálattal kapcsolatos témakört csoportos

Beszélgetés módszerének alkalmazásával - osztályfőnöki óra keretében is - feldolgoztuk. A társadalmi aktivitás pszichológiai kérdéseinek osztályfőnöki órán való megbeszélésével kettős célunk volt:

a/ kiegészíteni az eddig alkalmazott módszerek segítségével szerzett tájékozottságot, illetve megerősíteni a kibontakozott összefüggéseket;

b/ a társadalmi munkák során szerzett spontán élményeket rendszerezve, közösen értékelve, céltudatosan segíteni a tanulóknak a társadalmilag aktív ember lényeges személyiségjegyeinek tudatosulását, és legszélesebb társadalmi összefüggéseit feltárva megértetni és megéreztetni a személyiség ilyen irányultságának szerepét a társadalom fejlődésében, a humanizáció beteljesedésében.

Az osztályfőnöki óra keretében folytatott csoportos beszélgetés két különböző iskolában szerveztük. Az osztályfőnökök a vizsgálat menetének ismeretében előzetes megbeszélésünk alapján készítették el az óratervet, amelyben figyelembe vették az osztályok sajátos élményanyagát s általában a társadalmi aktivitást befolyásoló konkrét körülményeket. Legfőbb törekvésünk az volt, hogy ezek az órák szervesen kapcsolódjanak az osztályfőnök nevelési programjához. Ebből adódóan az azonos témát szükségképpen eltérő módon dolgozták fel a két osztályban. Témánk szempontjából az osztályfőnöki órákon folytatott beszélgetések anyagából

ezuttal nem a nevelő tendencia érvényesülését vagy a fel-
dolgozás módszertani vonatkozásait emeljük ki, hanem a
tanulók személyes véleményét, állásfoglalását, vitáit a
társadalmi termelőmunka egyes kérdéseiről. /Lásd: 2. sz.
óraterv és 2. sz. jegyzőkönyv./

Az első osztályfőnöki órán, melyet Kovács Lajosné
a JATE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium IV/C. osztályában
tartott, a tanulók társadalmi aktivitással kapcsolatos ta-
pasztalatainak megbeszélése alapján az osztályfőnök azt a
célt tűzte ki, hogy értékeljék a tanulók a társadalmi akti-
vitás személyiségükre és a kollektíva fejlődésére gyakorolt
hatását. Célul tűzték ki, hogy a négy évig együtt végzett
munka után most, mielőtt az osztály elhagyná az iskola pad-
jait, még egyszer visszatekintenek, és a hátralévő osztály-
főnöki órákon a tanításiórán kívüli közös tevékenységekről
beszélgetnek, tudatosítva ezekben a tevékenységi formák-
nak a közösségre és az egyénekre gyakorolt fejlesztő hatá-
sát.

A kérdőívben egy évvel előbb arról érdeklődtünk, hogy
milyen társadalmi munkákat tartanak legjobbnak középisko-
lások számára. Az állásfoglalásokban feltétlenül nagy szere-
pe volt a társadalmi munkák során szerzett élményeiknek,
amelyek tehát közvetve tükröződtek a válaszokban. Az él-
ménybeszámolókból spontán módon, sokféle árnyalatban és
tartalommal elevenedtek meg emlékeik. Az osztályfőnök kér-
désére most kifejezetten legkedvesebb élményeiket kellett

feleleveníteniök. Mennyiben egyezett az eddigiekkel, milyen arányeltolódásokat eredményezett? Új kérdésfelvetéssel igyekeztünk a tanulók emlékeit aktivizálni: "Ki, mire emlékszik a legjobban, a legszívesebben, mi ragadta meg leginkább a négy év társadalmi munkáiból?"

A legkedvesebb élmények kivétel nélkül a diáktársakkal és a felnőttekkel kialakult új szituációra, illetve ebben az élethelyzetben szerzett tapasztalataikra vonatkoztak. A tárgyi világról, az embernek a termelés eszközeihez való viszonyáról, a termelési folyamatban betöltött szerepéről szerzett ismereteik érzelmileg kisebb hatást gyakoroltak a tanulókra, csak az osztályfőnök konkrét kérdésére elevenítették fel ilyen jellegű élményeiket.

Az emberrel kapcsolatos problémák előtérbe kerülését részben az életkori sajátosságokkal magyarázhatjuk: ebben az életkorban fokozott érdeklődéssel fordulnak önmaguk, az ember megismerése felé, "a személyiségfejlődés központi problémája ebben a periódusban a tudatos erkölcsiség és világnézet, a tudatos eszmények, a más emberekhez és önmagukhoz való tudatos viszony kialakulása." /Nowogrodzki T. 1961, 171/ Másrészt azzal a ténnyel is számolnunk kell, hogy a különböző gyártási folyamatokról, az embernek és a természetnek a termelési folyamatban realizálódó kapcsolatáról az egyes iskolai tantárgyak keretében is már sok mindent megtudtak, míg az emberi kapcsolatok, viszonyulások

a termelő munkában, az ujszerűség élményét is nyújtotta számukra. Ezt a feltételezést erősítik az élménybeszámolók is, melyekben mindig elsőként és lényegesen nagyobb terjedelemben, sokkal differenciáltabban tükröződtek ezek a témák. Milyen élmények kerültek szóba legkedvesebb emlékként?

Többen beszéltek a társadalmi munka első alkalmairól, mint amelyik véleményük szerint mindenkinek a legnagyobb élményt jelentette, mert megismerték egymást, összerázódott a kollektíva: "Az első társadalmi munka volt az, amikor megjegyeztem mindenkinek a nevét, és mindenkivel közelségbe kerültem."/1/ Az egységbe kapcsolódott, nem egyszerűen a közös munka, hanem a közösen végzett jó munka segítette: "Nekem az idén jelentette a legnagyobb élményt a társadalmi munka, 140 %-ot teljesítettünk! Akkor volt először, hogy a többiekkel szinte egynak éreztem magam!"

Sokak számára legemlékezetesebb az volt, hogy saját maguk új értékeit, képességeit ismerték meg. A rendelkezésre álló rövid idő alatt ebben a vonatkozásban alakult ki a leggazdagabb kép a társadalmi munka visszaemlékezéseiből. Különös, kissé berzongató, egyesek számára félelmetes lehetőség volt egy hétig "felnőtt életet élni", dolgozni és tanulni. Néhányan kíváncsi érdeklődéssel próbálgatták: Könnyebb-e vagy nehezebb?, mások a nagy lehetőség új élményét élték át intenzíven a futószalag mellett dolgozva,

voltak, akik jó érzékkel konstatálták, hogy érnek már valanit, "konkrét hasznot hajtanak", nemcsak diákok, akik a jövőjükre készülnek, és majd hasznos lesz, ha most jól tanulnak, és végül voltak olyanok is, akik összemérték erejüket a felnőttekkel, új megoldásokkal próbálkoztak, hogy tisztán láthassák a felnőtt dolgozók teljesítményeit. "Mi egészen más rendszerben dolgoztunk, mint a felnőttek, és jobb százalékot értünk el." "És mondhatom, jobban csináltuk, mint a felnőttek!"

A társadalmi munkában a tanulók kitűnően megállták helyüket, önbizalmuk erősödött a sikerélmény hatására. De még csak addig jutottak el, hogy a jó teljesítményekben a felnőtteket is túlszárnyaló munkaeredményekben ismerték meg magukat, mondhatnánk úgy, külső eredményekben ismerték meg új értékeiket. A továbbiakban az osztályfőnök kérdésére képesek voltak arra is, hogy ezekkel az objektív eredményekkel összefüggő belső tulajdonságaikat, képességeiket is felismerjék, tudatosítsák. Felsorolták az akaraterőt, melyre nagy szükség volt a diákok számára újszerű gyári munkában, az új környezethez való alkalmazkodás képességét, a nagyobb önállóság szükségességét, a leleményességet, határozottságot, tartós figyelmet szervezőkészséget, a közösséghez való alkalmazkodást, a mások iránt érzett felelősséget. A munkaszituációban feltárult új értékeik, valamint a társaikkal és a felnőttekkel kialakult kölcsönös

függési viszonyaik minden eddiginél közvetlenebb lehetőséget nyújtottak saját maguk és általában az ember belső értékeinek megismerésére, melynek igénye kialakulhatott vagy fokozódhatott bennük. A közösségi beállítódás kialakulásához szükségszerű feltétel az embernek megismerésére való törekvés, az erre való képesség, mely által kialakulhat a diákokban az igazi humanitás: megismerve tisztelni, szeretni tudják majd az embert, megérteni, megítélni cselekedeteit. Ezen az úton haladva alakíthatnak ki pozitív kapcsolatokat környezetükkel, kapcsolódhatnak a különböző közösségekhez tevékenységük során, válhatnak közösségi emberekké.

Az osztályfőnöki órán más megvilágításba került a társadalmi munkának a tanulók tanulmányi tevékenységére gyakorolt pozitív hatása is. Előzetes hipotézisként olyan összefüggést fogalmazhatunk meg, mely szerint a tanulók társadalmi munkák során szerzett élményei, tapasztalatai serkentően hatnak további tanulmányi tevékenységükre. Az eddigi adatok ezt így összefüggésben támasztották alá. Nevezetesen arról írtak a tanulók, hogy megismerve közvetlenül a fizikai munkát, annak nehéz voltát, belátják, hogy tanulniuk kell, vagy rájöttek arra, hogy a tanulás sokkal érdekesebb és könnyebb. A felmérés és az élménybeszámolók anyagában is csak ezt az összefüggést tudatosították a diákok. Az osztályfőnöki órán - a tanár irányításával -

ennek a pozitív kapcsolatnak új és sokkal lényegesebb tényezőit ismerték fel. Munkavégzés közben felfedezték és átértékelték, hogy az iskolában tanultakat lehet alkalmazni, hasznosítani. A tanultak segítségével megkönnyíthetik, gyorsabbá és eredményesebbé tehetik munkájukat. Ezt a tényt, hogy többször hangsúlyozták tanáraik az iskolában, de míg eddig ez pusztán szó volt, most eredményes élményekké, realitássá vált. Ez az élmény meghatározhatja további tanulásukat, fokozhatja intenzitását, tágabb perspektívát nyújtva a felelésnél, vagy dolgozatban való felhasználásnál, és realisabb célt adva, mint általában az életcél.

Ezt a hozzáállást most már maguk a tanulók fogalmazták meg: "Például a matematika szerintem nemcsak arra való, hogy valaki példákat tudjon megoldani, hanem arra is, hogy a kombinációs készsége fejlődjék a gyors gondolkodást fejlessze, ennek pedig közvetlenül hasznát vesszük a termelőmunkában." "Elképzélhető, hogy valamelyikünk gyárban fog dolgozni, és közvetlenül, konkrétan nem tudja felhasználni az itt tanultakat. De a középiskola - ha mást nem is -, igényt ad az embernek arra, hogy szabadidejét értékesen töltsse el."

Az osztályfőnöki órán felvetett utolsó probléma témánk szempontjából különösen figyelemre méltó. A társadalmilag aktív ember fogalmának meghatározására tett kísér-

let értékesen egészíti ki a tanulók előzőekben elemzett kijelentéseit, válaszait, élménybeszámolóit.

Milyen tulajdonságokat tartanak a diákok leginkább lényegesnek, alapvetőbb meghatározónak?

Kezdeményezőkézség, tevékeny részvétel főleg a közösségi munkában megbízhatóság, pontos munka, segítő-készség, példaadás ne csak azt tekintve feladatának, amiért a fizetést kapja, olyan munkát is végezzen, amihez sem érdek nem fűzi, sem érdeklődési körébe nem tartozik. Plusszban olyan munkát végezzen, ami érdekli.

A meghatározás első szakaszában tehát két lényeges jegyet emeltek ki a tanulók: egyrészt a közvetlen érdeket nem szolgáló, közösségi célokért való tevékenységet, másrészt az eredményes munkavégzés pszichikus feltételeit. Bármennyire vázlatos is ez a kialakult kép - az dott körülmények között természetesen az - feltűnő, hogy a tanulók megnyilatkozásaikból arra kell következtetnünk, nem képesek a társadalmilag aktív ember tevékenységében az egyéni és a közösségi érdek egységét felismerni, úgy tűnik, olyan tulzott altruista képet alakítottak ki magukban társadalmilag aktív emberként, aki képes önmagát megtagadva tevékenykedni mások javára, csak másokért élni. Ez a kimutatható tendencia a diákok meghatározási kísérleteiben ismét azt bizonyítja, hogy kezdetben a társadalmi munkában képesek csak felismerni a fiatalok közösségi és egyéni érdek ösz-

szelfüggését, szoros kapcsolatát. A vizsgálatban 18,5 % az egyén és a közösség szempontjából egyaránt értékesnek, hasznosnak tartotta a társadalmi munkát, az őszi mezőgazdasági munkákban való részvételt. Az élménybeszámolók legtöbbszörben pedig egyértelműen olyan értékelés bontakozott ki, melyben a társadalmi közösségi haszon létrehozásának tudatosítása mellett a diákok egyéni érdekeik érvényesülését is sokrétűen elemezték.

Az osztályfőnök kérdésére természetesen meg tudták állapítani, mivel volt a társadalmi munka egyéni érdek is, kirándulásra vagy egyéb célra pénzszerzési alkalom.

A szakköri munkában is igyekeztek feltérni az egyéni és a közösségi érdekeket. "Előadásokat tartottunk, a többieknek készen átadtuk az ismereteket." "Versenyeken az egyéni sikerek az iskola, az osztály dicsőségét is jelentik."

Az elhangzottak alapján - az osztályfőnöki óra utolsó mozzanataként - a tanulók osztályfőnöki naplójukba írtak egy mondatot emlékeztetőül:

"A társadalmi munka segít bennünket abban, hogy társadalmilag aktív emberekké váljunk."

"Az ember pozitív tulajdonsága a szocialista erkölcsiség."

"Én felszólító módban jegyeztem meg magamnak a jövő számára a társadalmi aktivitás a nem olyan tulajdonsága, amit nekem is el kell érnem!"

A másik osztályfőnöki óra a Közgazdasági Technikum Statisztikai Tagozatának IV/B. osztályában zajlott le, dr. Berkes Jenőné osztályfőnök vezetésével /lásd: 1. sz. óraterv és 1. sz. jegyzőkönyv/, melyben az előzőhöz hasonlóan a társadalmi munkák hatásának elemzése volt a cél, a tanulók konkrét tapasztalatai alapján. Mivel ebben az osztályban végeztük a legtöbb vizsgálatot, itt volt több alkalom a folyamatos megfigyelésre, ezért a téma feldolgozásánál közvetlenül a társadalmi aktivitás tartalmi jegyeinek figyelembe vételét javasoltuk. Az osztályfőnök kiindulásként emlékeztetett történelmi ismereteikre, a munka szerepéről az ember életében, a társadalom életének különböző tevékenységeiben való részvételről, mely egyedül teszi lehetővé, hogy az ember képességei sokoldalúan kibontakozhassanak.

Hangsúlyozta, hogy éppen a fentiekből következően a szocialista társadalomban különösen nagy szerepe van az emberek társadalmi aktivitásának. Az iskolai tanulók társadalmi aktivitásának formái kerete a társadalmi munka. /Pontosabban a társadalmi termelőmunka, ugyanis a diákok tulajdonképpen csak a termelőmunkában végeznek társadalmi munkát a mai iskolai gyakorlatban. Az iskolában szervezett szakköri és egyéb tevékenységeket a diákok a tanuláshoz kötelezően kapcsolódó foglalkozásnak tekintik, egyéni kötelességeik teljesítéseként, saját érdekükben./

A tanév folyamán az iskolában szervezett és folytatott órán kívüli tevékenységek céljának, tágabb összefüggéseinek tudatosításával nagymértékben növelhetnénk a társadalmi aktivitás kifejtésének lehetőségeit.

A társadalmi termelőmunka tapasztalatait három összefüggésben elemezték:

Milyen motivumok készítették a tanulókat a társadalmi munkára?

Milyen hatása volt a társadalmi munkának személyiségük alakulására?

Hogyan értékelik a diákok a társadalmi munkát a tanulásához és az egyéb iskolai elfoglaltsághoz kapcsolódó, tevékenységhez viszonyítva?

A 30-as létszámú osztályban általában négyféle társadalmi munka - konzervgyár, építőtáborok, Ujszegedi KISZ-tábor, Bécsi köruti házak építésénél végzett munka - alapján fogalmazták meg ítéleteiket a tanulók.

Miért jelentkeztek a társadalmi munkákra?

Kíváncsiság, tapasztalatszerzés igénye; "a mezőgazdasági munka megismerése"; "változatosságot, kellemes kétértelműt jelentett"; "amellott, hogy dolgozunk, elszórakozunk, mert az osztály tagjai együtt vannak." "Jól érezzük magunkat és segítünk is a mezőgazdaságnak. Tulajdonképpen ezt is vártuk."

Általában a tanulók a már ismert motivumokat sorolták fel. A továbbiakban is hozzászólásaikkal, vitáikkal,

kialakított véleményükkel igazolták az eddig kibontakozott helyzetkép helyességét. Megnyilatkozásaik értékét elsősorban az adja, hogy a felvetett összefüggéseket minden eddiginél differenciáltabban, mélyebben elemzik, a társadalmi munkákkal kapcsolatban az eddigiekhez képest egészen új problémákat vetnek fel.

Beszéltek az egyéni felelősségérzetről, a becsületről, az osztályközösség véleményének hatásáról, mint a jó munkára ösztönző tényezőkről: "Szerintem azért is igyekeztek, mert például a táborba jelentkezők közül sokat azért kritizáltunk meg, hogy hátha így dolgozik, hogy hátha nem jól áll a munkához, hátha nem megfelelő a magatartása. Így, akikre a válsztás esett, azok ugy érzeték, hogy most már rendszeren kell dolgozniuk, jó munkát kell végezniük."

"Becsület ez részben: /a jó munka/ például a vietnámi műszakban. Előtte tilteljesítettük a normát, nem tudom, hogy nézett volna ki, ha akkor lustálkodunk, és nem teljesítjük a normát, mert akkor nem mi kapjuk a pénzt. Ott is éppugy helytálltunk, becsületből, nem pénzért."

"Szerintem az is befolyásolta, hogy együtt dolgoztunk, a munkánk összekapcsolódott és éreztük, hogy egyénileg is felelősek vagyunk az egész csoportnak, az egész osztálynak a munkájáért. Ez a felelősség serkentett bennünket jobb munkára."

Ezek a megnyilatkozások arra engednek következtetni, hogy az osztály tanulóinak többsége az osztályközösség véleményét, értékítéletét egyénileg is elfogadta, saját értékrendszerébe beépítette. Különösen jól érzékelhető ez a tény a becsület értelmezésében, amely a közösség várakozásának megfelelő eredmény elérését jelenti számukra. Ily módon az elvont erkölcsi fogalmak tartalmának kialakításában is megkülönböztetett szerepe van a diákok társadalmi munkájának.

A továbbiakban motívumokról beszélve felvetették, hogy a társadalmi munkákra nem önkéntes jelentkezés alapján mentek a tanulók, és ez a tény eleve befolyásolta hozzáállásukat. Véleményük szerint választási lehetőséget kellett volna biztosítani, legalább kettőt vagy hármat. Az építőtáborba viszont, ahová önkéntes jelentkezés alapján mentek, a jelentkezők csekély százaléka jutott csak el. Az önkéntesség biztosítására való igényüket azzal indokolták, hogy az önkéntes munkában mindig sokkal nagyobb eredményt értek el. Az a tény, hogy választani szeretnének, milyen társadalmi munkába kapcsolódnak be, arról tanuskodik, hogy a társadalmi munkába egyéni érdeklődésüknek, igényeiknek is így keznek érvényt szerezni, megértvén, hogy az igazi társadalmi aktivitásban összhangban van az egyéni és a közösségi érdek.

A társadalmi munkában való részvétel gyakran tudatosult motívuma volt, hogy ez idő alatt jobban megismerték

egymást, összeferrott a közösség, megismerték, hogy társainak mi a felfogása a munkáról, hogy tudnak dolgozni a brigád jó eredményéért, hogy tudnak viselkedni a közösségben. "Ott két hétig tulajdonképpen össze voltunk zárva, és ott mindenkiről megmutatkozott, milyen a közösségi szelleme." "Összesen 220 fő volt az építőtáborban. Annak ellenére, hogy három városból jöttünk össze, és 5-6 iskolából, a táborozás végére egyéssz jól megértettük egymást." "Én saját magamon tapasztaltam. A kollégistákat nem nagyon ismertem. A társadalmi munkában a kollégisták között voltam, és igen jól megértettük egymást. Megismertem dők jó tulajdonságukat, és jól el lehetett velük beszélgetni." "Együtt dolgoztunk, a munkánk összekapcsolt bennünket."

Ezeket az élménymotívumokat hasonló előjellel beállítódással többé-kevésbé már a kérdőíves vizsgálatokban és az élménybeszámolóokban is megtaláltuk. Ebben az osztályban azonban ismét tovább mentek a kérdés feltárásában. Arról beszéltek, hogy a személyes kapcsolatok elmélyítésére valóban nagy lehetőséget ad a társadalmi munka, de ezt a lehetőséget még a legminimálisabb mértékben sem használják ki egyes építőtáborokban: "Az a véleményem, hogy a más városból vagy iskolából érkezetteket nem ismertük meg eléggé. Mert például olyan, hogy esténként együtt lehettek volna a különböző brigádok, nem volt, és kevés volt a szórakozási lehetőség, az együttlét ahhoz, hogy megismerhettük volna egymást. Hogyha volt is szórakozási lehetőség, akkor az is

olyan volt, hogy ott nem volt alkalom arra, hogy összeismerkedjünk egymással. Az ismerkedésre akkor lett volna idő, amikor szabadok viltunk, de ez csak este volt már, akkor pedig már be voltunk zárva a szobába, onnan már kimenni nem lehetett. Így jobbra annyira ismertük egymást, hogy szervusz-szervusz, de hogy te mit csinálsz, hogy érszed magad, ott ahol te laksz, mi van, szóval ilyen nem volt."

Es itt mindjárt felmerült a következő probléma: az önállóság kibontakozását, érvényesülését nem segítették. Ezt a tábor napirendjével kapcsolatban vetették fel, a tábor munkán kívüli programjának megszerkesztésével kapcsolatban, de a legerőteljesebben a brigádvezetők kijelölésének és feladatainak kérdésében. "A KISZ Bizottságon kijelöltek egy személyt a beküldött nevek közül: ez a brigádvezető. Az illető egy nappal előbb elment. Semmiféle beleszólásunk nem volt. Mi meg voltunk elégedve a választással, de nem befolyásolhattuk. Hiba volt, hogy teljesen ők döntötték el." "Én voltam a brigádvezető. Furesálottuk is mindnyájan, hogy a mi véleményünket nem hallgatták meg, nem választhattunk magunk közül. Tulajdonképpen mint brigádvezetőnek különösebb feladatunk nem is volt. Egy nappal előbb behívtak, aláírtam, felvettem a két hét alatt, amit kellett. Volt egy megbeszélés, ahol elmondták, mi a szokás, mit kell csinálni, mit nem szabad. Ezt kellett tovább adni,

de egyébként semmi."

Tulajdonképpen csak ebben az esetben épülhettek ki a tanulók között a "felelős függési és kölcsönös ellenőrzési viszonyulások", egyébként csak a felnőttek által felállított követelmények teljesítéséről beszélhetünk.

Az osztály egy részének véleménye szerint sokkal inkább kellett volna építeni az önállóan alakult brigádokra, az ezek között kialakuló munkaversenyre. A konzervgyárban dolgozók állították, hogy az ott elért jó eredményben annak is része volt, hogy önmaguk alakítottak brigádokat, és versenyztek.

Vita alakult ki, helyes-e a brigádokra osztás? A fentiekkel ellentétben a többség azt hangsúlyozta, hogy a brigádok megosztják a közösséget, sok ellentétet szít. A brigádok létezésének két következményét - a munkaeredmények fokozását és az osztályközösség megosztását - nagyon világosan értékelte egy tanuló, de többen is kifejtettek hasonló véleményt. "Szerintem attól függ, milyen szempontból nézzük. Az osztályközösség szempontjából nem helyes az ellentéteket kiélezni. A munkaeredmények vonatkozásában pozitív, mert nemis verseny alakult ki a brigádok között, mindegyik brigád szeretett volna egy kis dicsőséget a munkában, hogy még jobban dolgoztunk," "Én nem helyeseltam, hogy az osztály brigádokra volt osztva. Valahogy úgy éreztem, hogy az osztályon belül a brigádok küzdenek

egymással. De ez nem nemes küzdelem volt, sokszor elfajult, és így szerintem nem volt egészséges az osztályközösség szempontjából." "Szerintem nem az volt a helyes, amikor két csoportra volt osztva az osztály, s nem az, amikor négy fős csoportokban dolgoztunk. Amikor kiscsoportokra osztva dolgoztunk, sokkal nagyobb volt a konkurrencia, jobban kiéleződtek az egyéni ellentétek. Amikor két részre volt osztva az osztály, akkor a közös munka volt a lényeges, nem az egyéni teljesítmények ugrottak ki, körülbelül egyforma eséllyel indultunk." A brigádokra osztott munkának valóban lehetnek ilyen következményei, természetesen nem törvényszerű, hogy a teljesítmények fokozásával párhuzamosan közösségbomlasztó hatása legyen. Pernjakov terminológiáját alkalmazva, az előírányzott és elért közös eredményen keresztül érvényesültek /érvényesülhettek/ a tanulók munkabeli kapcsolatai. Közvetlen függési viszonyok, dologi, materiális kapcsolatok a betakarítási munkákban egyáltalán nem alakultak ki, és konzervgyári munkákban is a munkabeli eszmei kapcsolatok voltak dominálók. Amennyiben nem az osztály közös eredményét értékelték, megszüntették a "megegyezőes kollektív munkaformát" is; a közösség együttes tevékenységének kibontakozását, a felálló függési viszonyok kialakulását, ezek átélését tették lehetetlenné a tanulók számára. Az a tény, hogy a tanulók egy része helyteleníti brigádokra osztott munkaszervezést, igazolja Pernjakov véleményét. Szerinte azokban a munka-

szervezési formákban közvetlenebbek és reálisabbak a közösségi kapcsolatok, az érdekközösség, amelyekben konkrét munkabeli kapcsolatok is léteznek. Ezek a konkrét, materiális viszonyok természetesen könnyebben kialakultak a 4-6 fős brigádokban - ahol például dobozt állítottak össze, ebbe felstócoltak ezer darab üveg befőttest, amit egy faguncáról kellett előzőleg leszedniük, stb. Az ilyen jellegű munkát végző brigádok egymással csak frontálisan dolgoztak együtt, vagyis csak a közös eredményekben realizálódó észmei kapcsolat kötötte őket össze, ami feltétlenül közvetettebb, nehezebben érzékelhető egység, összefüggés volt számukra. Ezért alakulhatott ki a tanulóknál az a vélemény, hogy a brigádokra épített társadalmi munkaszervezés közösségbomlasztó hatású.

Eznek pedagógiai konzekvenciáit is kell vonnunk, mert a kollektív munka nevelő ereje épp azokban a munkabeli, valóban kollektív viszonyulásokban rejlik, amelyek az anyagi munka folyamán keletkeznek. Minél erősebben kifejlődtek ezek a viszonylatok, annál nagyobb erőt jelent a közösség, annál intenzívebb az egyénekre gyakorolt hatása. A tanulók önkéntelenül is megéreztek ezt az összefüggést, és ezért igényelték az osztály vagy az iskola munkájának együttes értékelését, ami adott esetben a közös munka, a közösség realitását jelenti számukra.

Míg az előzőekben tárgyalt osztályfőnöki órán a legemlékezetesebb élményekről beszéltek, most arról kér-

dezett az osztályfőnök: "Milyen haszna volt a diákoknak a társadalmi munkából?" A tanulók válaszaikban - amellet, hogy felsorolták a kikapcsolódást, a tapasztalatszerzés lehetőségét a gyári és mezőgazdasági munkákról, a fizikai munka értékéről szerzett élettapasztalatot - itt is szó esett a felnőttekkel kialakított kapcsolataikról. "Sok önbizalmat kaptunk. Jól esett, hogy a felnőttek nagyon megbiztak bennünk, és nem gyerekként, hanem felnőtteként kezelték bennünket. Elmondtak például minden olyan fogást, amellyel többet és gyorsabban tudtuk a munkánkat végezni."

Az utolsó felvetett kérdés azonos volt az előbbiekben elemzett órán elhangzottal: "Hogyan értékelitek saját fejlődésüket szempontjából a társadalmi munkát?"

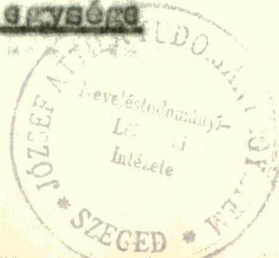
Mivel ebben az osztályban nem tanultak lélektant, kevésbé tudták az egyes pszichikus tulajdonságok síkján megközelíteni ezt a problémát. Általában úgy érezték, fejlődésüket abban segítette a társadalmi munka, hogy sok újat láttak. Részletesebben egyetlen tényezőt emeltek ki, ami nyilvánvalóan legszilárdabban tudatosult bennük, és ez a közösségivé válás, a közösséghez való tartozás élményeinek felfedezése és átélése. "Abban is látom jelentőségét, hogy megtanultunk jobban alkalmazkodni. Ha nekünk például kicsit kényelmetlen is, hogy rohammunkában kell teljesíteni a tervet a rossz anyagellátás miatt, de mégis az osztály becsületének megmentéséért vagy a dicsőségért. Saját érdekét, kényelmét alárendelte mindenki a közös ér-

deknek."

Az osztályfőnöki órák keretében megszervezett csoportos beszélgetés - célkitűzésünknek megfelelően - alkalmasnak bizonyult arra, hogy a tanulók társadalmi aktivitásának motivumait - a jelentős, de sokszor elszigetelten jelentkező mozzanatok alapján - egységes rendszerbe foglaljuk. Az évek óta felhalmozódott élményanyag általánosítása értékes pszichológiai összetevőkkel gazdagította a tanulók társadalmi aktivitásának motivációs bázisát.

IV. A TANULMÁNYI ÉS TERMELŐMUNKA-TEVÉKENYSÉG MOTIVUMAINAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA A TÁRSADALMI AKTIVITÁS FEJLESZTÉSE SZEMPONTJÁBÓL

Témákszempontjából fontosnak tartjuk a társadalmi aktivitásnak mint személyiségtulajdonságnak a tanulási és társadalmi munkatevékenység indítékainak összehasonlító értékelése alapján történő teljesebb jellemzését. E nézőpont érvényesítésénél abból indulunk ki, hogy a középiskolai tanulók tanuláson kívüli munkájának eredménye - akár különböző oktatási-képzési célokat szolgáló termelőmunka, akár kifejezetten társadalmi termelőmunka - társadalmilag közvetlenül hasznos. A tanulás társadalmi hasznossága közvetett, amennyiben a személyiséget képasszé teszi a társadalmilag hasznos munkára. A tanuláson kívüli munkatevékenységeknek kifejezetten és közvetlenül jelentkező társadalmi értékessége befolyásolja a tevékenységet végzők hozzáállását, beállítódását. A fenti tevékenységek társadalmi hasznosságának hatása a személyiség zerkentő szférájára természetesen csak potenciálisan adott, a realizálás mértékét más tényezők is meghatározzák. Az eltérés alapvetően abban jelentkezhet, hogy a tanulók társadalmilag hasznos termelő munkájában tárgyi tartalmánál fogva könnyebben tudatosulhat a közösségi érdek, illetve az egyéni és közösségi érdek egyensége



ezzel nagyobb mértékben segítheti a társadalmi aktivitás kibontakozását ez a tevékenységforma.

A fenti hipotézis ellenőrzése végett összehasonlítottuk a középiskolások tanuláshoz való viszonyában, tanulmányi tevékenységében funkcionáló motivumstrukturát a társadalmi termelőmunka indító okaival. Ebben a relációban mindenképp a közösségi motivumok, az erkölcsileg magasabbrendű indítók előfordulási arányát, minőségi alakulását kísértük figyelemmel a két különböző tevékenységi formában.

A tanulók domináns tevékenységi formájában, a tanulásban speciális motivumkonstelláció bontakozik ki, melyben meghatározó helyet foglalnak el a tanulási tevékenység alapmotivumai.

"A tudatos, a feladatainak tudatosításával együttjáró tanulás alapmotivuma, természetes törekvése az eljövendő tevékenységre való felkészülés és a tudás iránti érdeklődés." Ezen alapmotivumok mellett azonban a tanulás folyamatában ténylegesen még sok más motivum is szerepel, kezdve attól a törekvéstől, amely erőink és képességeink kipróbálására és megmutatására irányul. Jelentkezhet olyan feladatként, mely alapjában, motivációját tekintve mindössze kötelezettségek teljesítéséből áll a tanítóval, az iskolával szemben, továbbá az állammal, a szülőkkel szemben, s végül, a legmagasabb fejlettségi fokon önmagával szemben, hogy felhasználja az önképzéshez nyújtott lehetőségeket. /Sz.L. Rubinstein, 1964, 933-938./

Egyes esetekben az ismeretek iránti közvetlen érdeklődés lép előtérbe, míg más esetekben a társadalmi motivum határozza meg a tanulási kedvet, az a törekvés, hogy a további, a társadalom számára hasznos tevékenységhez szükséges, hasznos ismeretekkel felvértezzék magukat. A tanulás iránti közvetlen és közvetett érdeklődés gyakran annyira összekapcsolódik, hogy rendkívül nehéz lenne ezeket megkülönböztetve egymással szembeállítani. A társadalmilag jelentős motivumok elfogadása, egyénileg jelentőssé válása, a közvetett érdeklődés kibontakozása során a tanulmányi tevékenység alapmotivumai - az eljövendő tevékenységre való felkészülés és a tudás iránti érdeklődés - közösségi tartalmat nyernek, magasrendű erkölcsiség hordozóivá válnak.

A tanulási motivumok és a társadalmi termelőmunka motivumainak összehasonlító elemzésével annak megállapítására törekedtünk, milyen különbség jelentkezik a két tevékenység motivumkonstellációjában, és hogyan befolyásolják a társadalmi termelőmunkában kialakult motivumok a középiskolás tanulók tanulmányi tevékenységét.

A tanulási motivumok a gyermekek iskolába kerülésétől az érettségig erősen megváltoznak, tartalmilag bővülnek, mélyebbé válnak, egyes motivumok helyébe más motivumok kerülnek, és a fejlődés folyamán módosul a motivumok kölcsönös viszonya is. Ennek a fejlődésnek meghatározott stádiumában a tanulmányi tevékenység ösztönzésében egyre dominálőbb sze-

rephez jutnak a társadalmi motivumok.

A társadalmi motivumok fejlődését a szovjet tanulók tanulmányi tevékenységében Bozseovics I.I., Morozova N.G., L.Sz.Szalvina tanulmányozta./1951, 29-104/ Munkájukban abból az összefüggésből indultak ki, amely a tanulási motivumok alakulása és a társadalmi valóság hatása között fennáll, tehát a tanulási motivumokat a szovjet gyerekek általános beállítottságának kialakulásával, a környező valósággal kialakított általános viszonyával egységben szemléltek. A rendkívül sokoldalú megközelítés alapján történő felmérés eredményeképpen a tanulóknak tudatosult tanulási motivumokat két csoportra osztották. Az első csoportba sorolták a szélesebb értelemben vett társadalmi tanulási motivumokat, melyek messze túllépik magának a tanulmányi tevékenységnek a határait, és a gyermekeknek a valósághoz való szélesebb körű viszonyával vannak kapcsolatban. A motivumok e síkján mindenekelőtt döntő jelentőségűek a tanulók társadalmi, történeti életviszonyai, az egyes tanulóknak a családban kialakult konkrét életkörülményei, az iskolában elfoglalt helyzete, környezetével fenntartott kölcsönös kapcsolatainak jellege, tehát a tanuló egész életmódja.

A motivumok másik síkját azok az indítók alkotják, melyek közvetlenül kapcsolódnak magához a tanulmányi tevékenységhez, tartalmához és végrehajtásához. A tanulókat nemcsak a szélesebb értelemben vett társadalmi motivumok serkentik tanulásra, hanem az elvégzendő tevékenység és az

iskolában megszerezhető ismeretek iránti közvetlen érdeklődés, a "tanulási érdeklődés".

A motivumok e két síkja a tanulási motiváció egységes rendszerét alkotja, egymást fejleszti, erősíti. A társadalmi tanulási motivumok intenzív, korai kibontakozását segíti a tanulás társadalmi szerepe, társadalmi értékelése, megbecsülése a Szovjetunióban, amennyiben a tanulás mindenki előtt tiszteletre méltó, társadalmi jelentőségű tevékenység. A leggyakrabban előforduló tanulási motivumok elemzésével - műveltség megszerzése, kötelesség, jövőndő szakmához megfelelő képzettség megszerzése, a tudás, a tanulás iránti közvetlen érdeklődés, a szülők követelése - a tanulási motiváció fejlődésének dinamikáját, bonyolult törvényszerűségeit igyekeztek nyomonkövetni a szerzők. Ilyen fejlődési törvényszerűségként értelmezhetjük - mely témánk szempontjából igen figyelemre méltó - hogy a "VII. osztálytól fölfelé a jótanulásra való kötelességüket a tanulók úgy fogják fel, mint a műveltség megszerzésének kötelezettségét, hogy a jövőben a szocialista társadalom hasznos tagjává válhassanak." A műveltség, mely először csak formális, "ismert" motivum, később a tevékenységgel belső összefüggésbe kerül, és a tanulókat közvetlen módon tanulásra serkenti. Ez abban is megnyilvánul, hogy a tanulók művelődésüket mindinkább kapcsolatba hozzák későbbi életükkel, szakmájukkal. "A serdülők öntudat tekintetében mindinkább eléri azt a fejlődési színvonalat, amikor az iskola, mint a társadalmi élet és tevékenység

szintére, már nem elég széles számukra. Az iskola ekkor már olyan intézmény, mely jövőre, felelősségteljes, és a társadalom szempontjából fontos tevékenységre készíti elő őket. Ez a belső pozíció határozza meg a tanuláshoz való viszonyukat is. A társadalmi tanulási motivumok belsővé válása, dominanciája a szovjet iskolásoknál a serdülő korosztályban már általánosan jellemző jelenség.

A tanulási motivumok alakulását, összefüggéseit számunkra különösen figyelemre méltó összefüggésben kísérté figyelemmel Gerhard Rosenfels /1961, 644/, azt elemzte, miképpen változott meg a tanulóknak a tanulási helyzetben való beállítottsága a termelő munkában való részvétel következtében. A szerző abból a törvényszerűségből indult ki, hogy a motivumokban az egész személyiség magatartási és tudati sajátosságai jutnak kifejezésre. Ebből következően a munkában, adott esetben a termelő munkában kialakult dinamikus tényezők az egységes személyiség egészében érvényesítik hatásukat, befolyásolják a személyiség másfajta tevékenységét is, a beállítódás szempontjából. Amikor a tanulók a konkrét termelési helyzetben közvetlen élményeket szereznek a társadalom szükségleteiről, a társadalmi célkitűzésekről és perspektívákról, ezek egyre nagyobb jelentőséget nyernek számunkra, "a szocializmus átfogó társadalmi célkitűzései és perspektívái a személyes perspektívát találják meg szubjektív transzpozíciójukat." Amikor ezeknek a nagytávlatú társadalmi célkitűzéseknek alapján

kialakult egyéni perspektiva determinálja a személyiség aktuális tevékenységét - adott esetben például a tanulást - akkor a közösségi erkölcs magas színvonaláról beszélhetünk a szocialista ember általános jellemzőinek kibontakozásáról. Hogyan érvényesültek ezek a társadalmi haladással összehangolt egyéni célkitűzések a német fiatalok tanulási tevékenységében? A szerző a fenti problémára közvetett úton igyekezett választ találni. Tanítóképző intézeti tanulók körében végzett felmérést, arra vonatkozóan, hogyan élik át jövőbeni tevékenységüket a fiatalok?

Az írásbeli válaszok alapján kirajzolódó képben két élesen eltérő vonal érvényesült. A fiatalok egy részénél felfedezhető volt a perspektivaként értelmezhető hivatásirányulás. Ezek a tanulók tanulási tevékenységüket már a szocialista társadalomban végzett jövőbeli tevékenységük szempontjából élték át. A kérdezett tanárjelöltek többsége jövőbeli tevékenységének átélésekor kizárólag az aktuális tanulási helyzetet vette számításba. Az írásbeli munkák azt bizonyították, hogy a fiatalok tudatosan választottak pályát, ismerték leendő hivatásukat, de ebből az ismeretből még hiányzott a "dinamikus perspektiva", "a szubjektív jelentőség nem volt beágyazva a társadalmi jelentőségbe, a hivatásbeli cél az aktuális élményben még homályosan jelent meg, nem volt valóságfedezete. Ennek legfőbb okát a szerző abban a tényben látja, hogy a hivatás gyakorlása szín-

te beláthatatlanul távolinak tűnt a diákok számára.

Ezzel ellentétben a termelő munkában való tevékeny részvétel elősegítette a differentiált perspektívaélmény kibontakozását. Az előállított munkadarab értékelésében az egyéni motivumok - személyes használati érték - mellett minden esetben érvényesült a társadalmi hasznosság is, ezáltal az egyéni munka társadalmi elismerésben, értékelésben részesült, társadalmi jelentősége a diákok előtt is nyilvánvalóvá vált.

Gerhard Rosenfeld párhuzamos megfigyelései és felmérései azt bizonyították, hogy a jövőbeli hivatásuktól távol, csak arra felkészülő tanárjelöltekkel szemben a termelő munkában résztvevő 13 éves tanulók munkamotívumaiban már határozottan körvonalazódtak a szocialista tudatfejlődés első megnyilvánulásai. A tanulást is, mint a későbbi munkára előkészítő tevékenységet értelmezték, tehát tanulási motivációjukban a társadalmi érdekekkel összehangolt egyéni célkitűzések érvényesültek.

Hazai viszonylatban az OPI Neveléstudományi Csoportja 1958-59-ben az ország számos általános és középiskolájában végzett felmérés alapján/Dobos László - Juhász Ferenc - Komár Károly - dr. Majzik Lászlóné - Nagy Jánosné : A tanulók világnézeti és erkölcsi fejlődése, 1964/ készített egy átfogó képet a különböző korosztályú iskolai tanulók erkölcsi arculatáról, tudati és magatartási jellemzői-

ről, ezen belül tanulási és munkamotivációjáról. A III-IV. középiskolai osztályok tanulóinak tanuláshoz való viszonyáról a szerzők megállapítják: "ebben az életkorban a tanulók tanuláshoz való viszonyát döntően két tényező befolyásolja: egyrészt a közelgő érettségi vizsga és a továbbtanulás perspektívája, másrészt az a felismerés, hogy napjainkban az élet minden területén tudásra, műveltségre van szükség." "III-IV. osztályos tanulóinknál a tanulásra, a tanulás értelmére és szükségességére vonatkozóan általában helyes nézetekkel találkozunk." /Dobos László 1964. 325/

A továbbiakban részletezik a szerzők a tanulóknak a tanuláshoz, a tanulmányi munkához való viszonyának motivumait. Általában megállapítják, - tekintetbe véve, hogy egy-egy tanuló válaszában több motivumot is felsorol - a leggyakrabban szereplő motivum, hogy a tanulásra, a tudásra a munkaterület minőségétől függetlenül szükség van, a tanulás a mai élet, az érvényesülés, az előrehaladás feltétele. Az egyéni szempontok mellett - a tudásvágy, továbbtanulási szándék a könnyebb munka, jobb megélhetési lehetőség eléréséért - egyre nagyobb súllyal jelentkeznek a közösségi, társadalmi szempontok is: nagyobb tudással a közösség számára hasznosabb, értékesebb munkát lehet végezni. "A társadalom, a közösség szempontjából a tanulás motivumai között az első helyen való szereplése a tanuló fiataljaink érettségéről, és nevelőmunkánk nagy eredményéről tanusko-
dók". állapítják meg a fent említett munka szerzői. Bár ez

a helyzetkép elsősorban egy sárospataki harmadik gimnáziumi osztályról nyert adatok alapján bontakozott ki, a továbbiakban ezt is összehasonlítási alapnak tekinthetjük a szegedi felmérés értékelésében.

Surányi Gábor irányításával Debrecenben felmérést végeztek az iskolások tanulási motívumaival kapcsolatban. /Pedagógiai tanácskozás és munkaértekezlet az ifjúság társadalmi aktivitásra neveléséről, 1964 április 22-25. Tézisek./ A társadalmi aktivitás pszichológiai feltételeinek biztosítását az erkölcsileg értékes tanulási motívumok kialakításában látták. "A belső feltételek rendszerében jelentős helyet foglalnak el a tanulás motívumai, vagyis azok a belső indítékok, amelyek a különböző életkorú tanulókat tanulásra vagy egyéb aktivitásra készíteti." A fentiekből következően a tanulási motívumok fejlődésében, illetve fejlesztésében a munka öröme, a felfedezés, a megismerés érzelmi feszültségét igyekeznek a tanulás fő motívumaivá tenni. E cél elérése érdekében kiemelnék néhány fontos mozzanatot: az adott tantárggyal való első találkozást, az adott tantárgy elsajátításához szükséges alapkészségek szintje, a megfelelő tanulási metodika, a megfelelő perspektíva.

Ezzel a megközelítéssel nem értünk egyet. Véleményünk szerint a társadalmi aktivitás pszichológiai feltételeit kizárólag a tanulási tevékenység folyamatában nem lehet biztosítani. Ellenkezőleg, mint G. Rosenfeld kutatásai is

igazolták, a társadalmi termelő munkájában való közvetlen részvétel teszi lehetővé, hogy a diákok tanulmányi tevékenységében is differenciáltabb perspektívaélmény jelenjen meg /nem a sikeres érettségi/ és erkölcsileg magasabbrendű motivációs bázis alakuljon ki.

A pozitív belső indítékok rendszerében - melynek alapján a társadalmi aktivitás értelmezhető - feltétlenül egyik láncszem a tanulás magasszintű motivációs bázisa, de nem első és meghatározó tényező.

Ezeket a megállapításainkat a továbbiakban feldolgozott tényanyag is alátámasztja.

Azokban az osztályokban, ahol a társadalmi munkával kapcsolatos vizsgálatot és megfigyeléseket végeztünk, egy évvel később a tanulási motivumokról igyekeztünk tájékozódni szintén kérdőívek alapján. Törekeztünk arra, hogy a két kérdőív kitöltése között eltelt aránylag hosszú idő megakadályozza a két problémakör között gondolatban kapcsolatot teremtsenek, és emlékeztvén a társadalmi munkával kapcsolatos válaszaikra, a tanulás esetében is igyekezzenek hasonló megközelítést kialakítani. A két tevékenységi forma motivációs strukturájának elemzését, feltárását szeretettük volna egymástól függetlenül a lehetőségekhez képest, illetve azt is értékelni a felmérés során, van-e kapcsolat összefüggés a tanulók tudatában a kétféle tevékenység között?

Az első kérdésre az adott témakörben: Miért tanulsz?

Nézzük meg mindenekelőtt a válaszok mennyiségi alakulását. /5. sz. ábra/

A tanulási tevékenységben tudatosult
motivumok

1. Életcélom eléréséért	57,8 %
2. Szeretnék sokat tudni	23,7 %
3. Felsőbb iskolába szeretnék menni	4,8 %
4. Mindenkinék kötelessége	1,0 %
5. A társadalom hasznos tagja legyek	4,3 %
6. Művelt ember és a társadalom hasznos tagja legyek	4,8 %
7. Nem látom célját	0,5 %
8. Nem válaszolt	3,1 %
Összesen	100,0 % ⁺

7. sz. táblázat

Mit árulnak el ezek a számadatok a III. osztályos középiskolások tanulási motivációjáról?

Akik nem válaszoltak /3,1 %/, azokról feltételezhetjük, hogy nem tudatosult bennük tanulásuk indítóoka, nem találtak maguknak célt. Nincs perspektívája tanulmányi tevékenységüknek, amit egy tanuló világosan meg is fogalmazott: "Nem nagyon tanulok, mert nem látok magam előtt célt." /156/ Ez a 3,1 %-os előfordulási arány, az adott

+ A továbbiakban a 100 % 89 fős populáció felel meg.



1. társadalmi
2. egyéni érvegyesülés

A tanulási motivumok aránya

korosztályban nem kívánt mértékben magas.

A legnagyobb százalékot alkotó csoportban a válaszok az egyéni életcélokat hangsúlyozzák. "Azért tanulok, hogy elérjem, amit akarok, ugyanis tudás nélkül semmire sem lehet menni."/13/ "Tanulok, hogy azt csinálhassam, amihez kedvem van."/16/ "Ha valamit el akarok érni, muszáj tanulni."/34/ "Rossz eredménnyel nem érek el semmit."/49/ "Kitűztem magam elé egy olyan célt, amit mindenképpen szeretnék elérni."/61/

Ezek az egyéni perspektívát erkölcsileg igen különböző értékek, széles skálán mozognak, a hivatástudattól egészen addig, hogy egyesek egyszerűen csak többre akarják vinni, mint a szüleik. /71/ Az egyéni érdekek emberileg magasabb értékű vagy kevésbé értékes tartalommal élik át, tudatosítják magukban a tanulók. Van, aki csak azért igyekszik, mert "aki tanult, azt tisztelik, és komolyabb embernek számít"/17/, viszont mások azért tanulnak, mert nevelő pályára készülnek/41/ vagy orvosnak/55/, mert eljövendő munkájukhoz szükséges a tudás/88/, a magasabb műveltség/131/, hogy hecsületesen megállják a helyüket/21, 93/ és jó szakemberek legyenek/120, 129/.

Egyéni perspektívát jelenthet, hogy az élete könnyebb legyen/126/, hogy jobb munkahelyhez jusson a tanulás által/117, 175/, hogy érettségi után jól el tudjon helyezkedni /52, 94, 167/, de az a meggyőződés is inspirálhat, hogy a

tanultakat mindig fel lehet használni^{/10/} és "a tudás hatalom" nem frázis^{/53/}. Világos, tudatos a következő célmeghatározás: "Szeretnék művelt, széles látókörű, sok mindenben jártas, tájékozott felnőtt lenni. Életcélom, hivatásom, amit választottam, szintén megköveteli, hogy tanuljak."^{/73/}

Ezekben az indíttatásokban, beállítódásokban nagy minőségi differenciák mutathatók ki, melyek az erkölcsi tudatfejlődés szempontjából figyelemre méltók. De ezeken a megnyilvánuló különbségeken túl, az adott összefüggésben számunkra a közös, a hasonló jegyek fontosak: az a tény, hogy ezen értékes vagy kevésbé értékes motívumok mind sterilek, függetlenek a társadalmi érdektől, a társadalmi összefüggésektől. A társadalomban, és főleg a szocialista társadalomban élő ember ilyen beállítódással nem lehet értékes, harmonikus személyiség.Bár munkájával tudatosság nélkül is bizonyos mértékig segíti az emberi társadalom fejlődését, de sokkal kisebb intenzitással, eredményességgel, mint ezeknek az összefüggéseknek és kölcsönhatásoknak tudatos felismerése esetén. Az ilyen jellegű egyéni perspektíva megvalósítása előbb vagy utóbb áthághatatlan akadályokba ütközik, mivel antagonisztikus ellentmondás feszül a csupán egyéni boldogulását kereső, annak megvalósítására törekvő ember és az egész társadalom érdeke között. Ennek az ellentmondásnak a feloldása, az egyéni és közösségi érdekek harmóniájának megteremtése az egyes ember tevékenységének perspektívájában, a szocialista tudat kibontakozásának elemi

feltétele.

A tanulás egyéni érdekekből táplálkozó motiváltsága természetesen nem jelent önmagában és egyértelműen társadalomellenességet, egoizmust, társadalomtól való elzárkózást, de potenciálisan ezt a beállítottságot erősíti. Néhány esetben ebben a beállítódásban is jelentkezik a fiatalokban a természetes törekvés: "Azért tanulok, hogy tudásomat fejlesszem, műveltebb legyek. Jobban megismerjem a körülöttem folyó társadalmi-politikai életet, a körülöttem folyó változásokat."/182/ De miért? -az így még befejezetlen mondat! A tudásvágy, a világ és önmaga megismerésére való szüntelen törekvés az emberi nem egyik legértékesebb, legtisztelatre-méltóbb tulajdonsága. Értékelnünk kell ennek kibontakozását tanulóinkban is. A megkérdezett középiskolások 23,7 %-a tanulmányi tevékenysége domináns motivumaként jelölte meg ezt a törekvést: "Szeretnék sokat tudni!"

"Szeretnék tanult, művelt ember lenni."/4/ "Érdekel a világ, meg akarom ismerni."/6/ "Az emberben benne van a tudásvágy, a tanulás pszichikus szükséglete."/33/ "Azért tanulok, hogy minél többet tudjak, ismereteimet kiterjeszsem a számomra érdekes területeken."/39/ "Azért tanulok, hogy megismerjek mindent és mindenkit."/43/ "Azért tanulok, hogy az általános műveltségem meglegyen, s azután ezt tovább fejleszthessem."/79/ "Érdekel a szakma, szeretnék minél többet tudni."/100/ "Szeretnék minél többet tudni."

Szeretek tanulni, és képezni akarom magam."/157/ "Én akkor is művelt akarok lenni, ha csupán segédmunkás vagyok is."/168/

Ezek a vallomásnak beillő, érzelmileg telített mondatok - a tudás, a műveltség iránti vonzalomról - biztató ígéretet nyújtanak nekünk, de ugyanakkor azt is igazolják, hogy a 1^{er} art pour 1^{er} art tudásvágy bűvös körbe zárja a tanulókat, melyből nem tudnak kitörni: műveltek akarnak lenni, hogy megismerhessék a világot, és törekszenek megismerni a világot, hogy műveltek legyenek. Vajon 17 éves korban ezzel az eredménnyel elégedettek lehetünk? Nem is szólva azokról a tanulókról, akik tanulásuk egyetlen céljaként a felsőbb iskolába kerülést tudatosították /4,8 %/.

Az említett, OPI által elvégzett felméréstől eltérően, inkább G.Rosenfeld adataival egyezően, kevés tanulóban, /összesen 10,1 %/ tudatosultak a társadalmilag jelentős motívumok, váltak egyénileg is jelentősség, a tanulási tevékenység serkentőivé. Ezen a csoporton belül is észlelhetünk némi rétegződést: 1 % hivatkozott arra, "mindenkinnek kötelessége, hogy tanuljon, kihasználja adottságait /45,142/; 4,3 % a tanulást eszköznek tekinti arra, hogy a társadalom hasznos tagjává váljon, és munkájával segítségére legyen embertársainak /35/, elősegítse a társadalom fejlődését /97/; 4,8 % úgy érzi, környezete és saját maga számára is hasznos a tanulás /78/. Ezekben a válaszokban megtaláljuk

azt a tudatosult harmóniát az egyéni és közösségi törekvések és érdekek között, mely ugyanezeknél a tanulóknál a társadalmi termelő munkában sokkal erőteljesebben érvényesült. "Egyéni és társadalmi érdek is, hogy művelt ember legyek, hogy szélesebb körben lássam a világot"^{196/}. Végül idézzünk egy nagyon szépen megfogalmazott választ, melyből a meggyőződés szenvedélye sugárzik: "A művelt embert sokkal jobban megbecsülik, sokkal jobban érzi magát a társadalomban, és jobban hasznára lehet mindenkinek. Én is szeretnék hasznos és művelt tagja lenni a társadalomnak, és tudásommal szeretnék érvényesülni."^{172/}

Az eddigiekben bemutatott tanulói vélemények arra engednek következtetni, hogy a megkérdezettek 36,3 %-ánál erkölcsileg különböző értékű egyéni motivumok tudatosultak a tanulmányi tevékenységben és csak 10,1 %-ánál jelentkeztek társadalmilag jelentős motivumok az egyéni célokkal összhangban.

Ezt, a kiindulásként kialakított képek figyelembe méltóan egészítik ki a következő kérdésekre adott válaszok.

Helyesnek tartod-e, hogy az osztály, osztályfőnöki órán vagy KISZ-gyűlésen megbeszéli, hogy te hogyan tanulsz, és diáksér vagy elmarasztal? Miért igen vagy miért nem?"

/6.sz. ábra/



Igényt tart-e az osztály értékelő véleményére?

Igényt tart-e az osztály értékelő véleményére?
/A tanulók száma %-ban/

1. Nem, mert magánügy	7,4 %
2. Ösztönzőleg hat a diákra	4,0 %
3. Segít az önmegismerésben	7,1 %
4. Igen	11,7 %
5. Kötelesség, közös eredmény	3,7 %
6. Nem válaszolt	3,1 %
Összesen	100,0 %

8. sz. táblázat

Ezek az adatok más vonatkozásban, új oldalról világítják meg a tanulók beállítódását a tanulmányi tevékenységgel, a tanulás lényegének értelmezésével kapcsolatban. Egyrészt bizonyítják az eddig kialakult kép helyességét, az individuális indítékok dominanciáját a tanulás motivációjában. Mindenekelőtt hivatkozhatunk a tanulók 7,4 %-ának indoklására, akik nem tartják helyesnek, hogy tanulmányi munkájukat az osztályközösség értékelje. Bár néhány esetben a rosszul értelmezett tapintat vagy túlzott érzékenység alapján háritják el a lehetőséget mondván, "nem ismerhetik, hogy miért így vagy úgy tanul",^{/38/}, "sokkal jobb, ha az osztályfőnök vagy a tanulmányi felelős négy szemközt beszél meg"^{/24/}, többségében azért utasítják el a közösség értékelését, mert "magánügy, ki hogyan tanul!"^{/34/} "Nincs értelme, ha valaki tényleg akar tanulni, és tudja

is, hogy miért, tehát van célja, annak nem szükséges dicséret, illetve elmarasztalás. A másik típusnak pedig kár is erről beszélni." /65/ "Mindenkinek a saját dolga, hogy rossz eredményen változtasson." /80/ "Ugy fog mindenki dolgozni, ahogy magában eldöntötte." /159/ "Nem lenne fontos megbeszélni, mindenki tudja, mi vár rá." /188/

Van olyan tanuló is, aki kifejezetten károsnak tartja ezt a gyakorlatot: "A rossz tanuló unja a szidást, a jó pedig önteltté válik a dicsérgetésektől." /156/

A válaszok arra utalnak, hogy a tanulók többsége nem izolálja ennyire magát és tevékenységét a társaktól. Felismerik az osztály értékelésének ösztönző szerepét az egyén teljesítményére, önművelési törekvésére /74,1 %/. Ezen összefüggésben eljutottak a tanulók annak felismeréséig, hogy a közösség segítheti őket, egyrészt az önművelésben, a hibák kijavításában /35,4 %/, másrészt a jobb teljesítmény elérésében /38,7 %/.

"Akár pozitív, akár negatív irányu a bíráltság, az eredmény legtöbbször pozitív." /5/ "A közösségnek nagyobb hatása lehet, mint az egyénnek." /14/ "Ha a társak is osztják a tanár véleményét, akkor az sokkal komolyabban veszi az ember." /26/ "A helyes, jóindulatu vélemények mindig az ember hasznára válnak." /36/ "A közösség véleménye mindenkit befolyásol, sokat alakíthat." /45/ "Akit dicsérnek, példa az osztály előtt, akit elmarasztalnak, igyekszik

jobban tanulni."/165/

A diákok igénylik a közösség véleményét, értékelését, elfogadják értékmérőként és úgy érzik, ez javukra válik, értékesebbé válhatnak segítségével. "Az ember saját hibáit nem ismeri fel."/10/ "Jó, ha tudom, milyen vélemények vannak rólam osztálytársaim és tanárain. Így tudom meg, hogy min kell változtatnom, vagy mit tettem helyesen."/7/ "Okulhatok belőle."/11/ "orvosságot is ajánlanak"./21/ "Jobb tanulási módszereket lehet átvenni."/68/

Helyesen ismerik fel ennek az eljárásnak a jelentőségét az önmegismerésben is. "Önmagával szemben mindenki kissé elfogult. A mások véleményét hallva, mindenki könnyebben alkothat reális képet önmagáról."/50/ "Az ember csak akkor tud változtatni hibáin, ha megmondják."/62/ "Az ember megtudja, hogy mások hogyan ítélik meg magatartását, s önmagát is jobban megismeri."/181/ "Önmagáról kap képet az ember."/140/ "Jobban megismerhetjük önmagunkat, társainkat."/85/ "Mindenkinek vannak hibái, de ezeket esetleg ő nem veszi észre annyira, mint a közösség. Így megmondják neki, és saját akaratával és az osztály segítségével javít rajta."/176/

Külön figyelmet érdemelne az önmegismerésre, az ember megismerésére való intenzív törekvés - mint az életkori sajátosság - megnyilvánulása. A tanulók ebben a törekvésükben felismerik a közösség nyújtotta lehetőségeket,

de a függési viszonyoknak csak egyik oldalát tudatosítják:
az egyént segíti vagy segítheti a közösség. Nagyon kevés
fiatalban tudatosult az összefüggés másik oldala is, mi-
szerint az egyén felelősséggel tartozik a közösségnek,
kötelezettségei vannak vele szemben, aminek tanulmányi
tevékenységében is érvényesülnie kell. Mindössze a tanu-
lók 3,7 %-ának válasza utal arra, hogy több-kevésbé tuda-
tosult bennük az egyén és a közösség érdekessége a tanul-
mányi tevékenységben. Ezeknek a válaszoknak jó részében
is azonban csak következtetni lehet erre a beállítottság-
ra: "Arra feltétlenül szükség van, hogy egymás hibáit közö-
sen kijavítsuk, és a gyengébb eket is próbáljuk segíte-
ni."/25/ "Közös erővel jobban lehet a hibákat kijavíta-
ni."/119/ "Segítenek a tanulók egymásnak a tanulásban."
/166, 172, 179/ Tulajdonképpen egyetlen válaszban fogal-
mazódik meg közvetlenül a közösségi erkölcsiség a tanulá-
si motivációban: "Igy tudom kiküszöbölni hibáimat, és nő
a felelősségérzetem, mert tudom, hogyamit tettem, azért
mások előtt is felelős vagyok."/73/

Az individuális tanulási motivumok majdnem kizáró-
lagos szerepét mutatják a témakörbe tartozó következő há-
rom kérdésre adott válaszok is.

"Jó osztályzataidért, jó bizonyítványodért kapsz-e
otthon pénzt vagy más jutalmat?

"A rossz jegyekért vagy rossz bizonyítványért bün-
tatnak-e otthon?

"Ha nem jutalmaznának, illetve büntetnének otthon, igyekeznél-e akkor is jól tanulni? Miért igen vagy miért nem?" /7. sz. ábra/

A tanulmányi tevékenység otthoni értékelése
/A tanulók száma %-ban/

1. Jutalmazás	igen	17,5 %
	nem	82,5 %
2. Büntetés	igen	30,2 %
	nem	69,0 %
3. Csak jutalmazás		7,4 %
	Csak büntetés	20,3 %

9. sz. táblázat

A vála zokból nyilvánvaló, hogy nem a jutalomért vagy a büntetés miatt tanulnak a fiatalok. Néhányan nyilatkoztak csak úgy, hogy igénylik a jutalmazást és büntetést. "Jó, hogy megbüntetnek, a javamat akarják, mert csak magamnak tanulok." /62/ - Egy másik tanuló pedig arról ír, hogy "Ha jutalmaznának, talán jobban igyekeznék." /127/

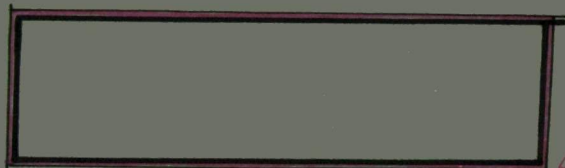
A külső kényszerítést igénylő hozzáállás igen ritka volt. Sokkal inkább érvényesültek olyan tendenciák, melyek tudatos céllátásról tanuskodtak, hogy a fiatalok ebben a vonatkozásban felismerik szüleik, környezetük segítőszándékát, sőt igénylik is a jobb teljesítmény elérése érdekében: "Természetesen azt szokták mondani, magadnak tanulsz, de azért mindig jó, ha megbeszéljük a problémákat a családban." /137/



17.5% igen



82.5% nem



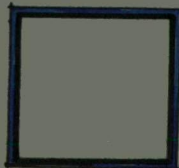
0.9% nem



31.1% igen



7.4%



20.3%

A jó tanuláért jutalmazták-e otthon

A rossz tanulmányi eredményekért büntetik-e otthon

A tanulók 32,5 %-át nem jutalmazták otthon és 69 %-át nem büntetik tanulmányi teljesítményeikért, de a tanulók nem is igénylik a szülői ösztönzést. A válaszok zömét jellemzi az erős önállósulási tendencia a tanulmányi tevékenységben a saját, tudatosan megfogalmazott céljaik felé való törekvés. "Nem ösztönözhet a jutalom vagy a büntetés-től való félelem"/70/, "ha nem büntetnék meg, én akkor is jól tanulnék"/171/. "Nem olyan ajándék az, hogy csak azért tanuljon az ember és nem is olyan büntetés"/24/- jelentik ki önérzetesen, "jutalomtól és büntetéstől függetlenül tanulok, sőt, nem szeretem, ha túlzottan beleszólnak." /42/ "Akkor is tanulnék, mert tudom, hogy miért tanulok. A tanulástól a jövőm függ. Az ember csak úgy éri el célját, ha nem kényszerítik, hanem önmaga akar elérni valamit. S akkor nincs szükség jutalomra vagy büntetésre."/67/ Ez az önállósulási tendencia az egyéni perspektíva kikristályosodását és az erre irányuló törekvés tudatosulását segíti, a tanulás individuális motivumait helyezi első-sorban előtérbe.

A tanulmányi tevékenység és a társadalmi termelő munka motivációs bázisának elemzésében az eddigiekben első-sorban arra törekedtünk, hogy az egyéni és a közösségi motívumok jelentőségét, arányát a tanulók e két tevékenységi formájában felderítsük. Az eredmények arra utalnak, hogy lényeges eltérések jelentkeznek a két tevékenységi forma

motivumstruktúrájában, éppen a közösségi és individuális tényezők szerepét illetően. Az összehasonlítást azért tartjuk célszerűnek, mert értékes adatokat nyerhetünk a motivumrendszerek kialakulási, fejlődési folyamatáról, a konkrét tevékenység meghatározó szerepéről a motivumstruktúra alakulásában.

Mindenekelőtt tegyük vizsgálat tárgyává a társadalmi termelő munkában és a tanulásban funkcionáló közösségi motivumok arányának alakulását. /8. sz. ábra/

A tanulásban tudatosult közösségi motivumok szempontjából az első kérdésre /Miért tanulsz?/ adott válaszokat vettük figyelembe, és ebben az összefüggésben a tanulással kapcsolatos további kérdéseket kontrollként értelmeztük, melyek több oldalról megerősítették az individuális motivumok dominanciáját a tanulásban.

A tanulmányi tevékenységben a közösségi motivumok előfordulási aránya 10,1 %, a társadalmi munkában 60,6 %. A nagymértékű eltérés szignalizációs értéke miatt felhívja a figyelmet néhány fontos következtetés levonásának szükségességére.

A tanulók társadalmi termelő tevékenysége, az együttes munka reális feltételeiből szükségszerűen fakadó követelmények nagymértékben befolyásolják az erkölcsi tudat és magatartás alakulását.

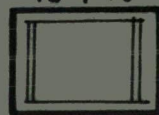
Az együttes munkában reális közösségi kapcsolatok jönnek létre a tanulók között. A közös célért végrehajtott

60.6 %



társadalmi, termelő munkában

10.1 %



tanulásban

A közösségi motívumok aránya a középiskolás tanulók
társadalmi termelő munkájában és tanulmányi tevékenységében

8. sz. ábra

tevékenységi folyamatban kialakult a résztvevők érdekközössége. Ezek a reális közösségi kapcsolatok, az érdekközösség átélése formálja a tanulók értelmét, érzelmeit és magatartását.

A társadalmilag hasznos tevékenység folyamán kialakulnak a tanulók erkölcsi képzetek, fogalmak és elvei, kifejeződnek a társadalmilag aktív magatartáshoz tartozó készségek és szokásaik.

A nemcsak tanulási feladatként, hanem társadalmi kötelezettségként is jelentkező tevékenységben nagyobb lehetőségek tárulnak fel a kísérletezésre, a tudásvágy, az önállóság, az alkotó jellegű munka kibontakozására, a társadalmi érdeklődés fokozódására.

A munka közvetlen társadalmi értéke vagy értékelése növeli a felelősségérzetet. A munka nevelő értéke annál nagyobb, minél jelentősebb az eredmény a társadalomra és magára a tanulóra nézve.

A társadalmilag hasznos kollektív munka folyamatában válik szilárd személyiségtulajdonsággá az aktív közösségi munkára törekvés, az emberek iránti felelősségteljes magatartás, a morálisan megalapozott társadalmi aktivitás.

Ö s s z e f o g l a l á s

A személyiség társadalmi aktivitásának kérdése egyike a legidősebb problémáknak, mert az emberek aktivitása, tudatos társadalmi tevékenysége a társadalmi haladás, a kommunista társadalom megvalósulásának szükségszerű feltétele, ugyanakkor a személyiség harmonikus kibontakozásának lehetséges útja.

Mivel a különböző társadalmilag hasznos munkatevékenységek csak potenciálisan fejezik ki a résztvevők társadalmi aktivitását, célul tűztük ki, hogy a társadalmi aktivitásnak külső megnyilvánulásain és hatásán túl belső tényezőit, belső feltételeit, kialakulásának folyamatát elemezzük, és azt a személyiségstruktúrát, amelyet a társadalmilag aktív ember fogalma szükségszerűen feltételez.

A sajátos személyiségstruktúrában szerveződő belső feltételek, a személyiség - környezetével kialakított viszonylatait realizáló - tevékenységében sokoldalúan megnyilvánulnak, színezik, irányítják azt, ugyanakkor a tevékenység folyamatában maguk is minőségileg megváltoznak és átstrukturálódnak.

A személyiség tevékenységét befolyásoló belső feltételek összefüggésrendszeréből kiemeltük a különböző

összetett motivációkat alkotó beállítódásokat és az irányultságot, mely a személyiség "bizonyos általános diszpozícióját" jelenti a cselekvésben. Ebben az összefüggésben a személyiség társadalmi aktivitását olyan erkölcsi színezetű irányultságként értelmezhetjük, amely az ember bármely tevékenységében jelen lehet, a tevékenység konkrét tartalmától függetlenül. A tá-

A társadalmi aktivitás pszichológiai szempontból hipotétikusan úgy értelmezzük, mint a személyiség általános aktivitásában megnyilvánuló, s morális irányultságával összefüggő szilárd személyiségtulajdonságok egyikét. Fontosabb tartalmi jegyei közül a következőket emeljük ki:

1. A hasznos tevékenységre való törekvés pszichológiai készsége és a cselekvőképesség;
2. a társadalmi szükségletek és a társadalmi érdeklődés tudatos és uralkodó motivummá válása;
3. a közösségi felelősségtudat kibontakozása a kötelességtendenciák kialakulásával kapcsolatban;
4. az egyéni és közösségi érdekek összefüggésének egységének tudatosítása;
5. tudatosan szociális tartalmú tevékenység;
6. társadalmilag produktív tevékenység.

A társadalmi aktivitás kibontakozási folyamatát a különböző tevékenységi területek nem azonos mértékben befolyásolják. Ezért a tanulók különböző tevékenységi formáinak és tevékenységi területeinek pszichológiai elemzése különösen figyelmet érdemel a személyiség aktivitása szempontjából. A tanulók társadalmi aktivitásának fejlesztése a tanulói tevékenység különböző fajtáiban valósulhat meg. Dolgozatunkban elsősorban a középiskolai tanulók társadalmi termelőmunkájának vonatkozásában elemeztük a személyiség társadalmi aktivitásának pszichológiai összetevőit.

A szegedi középiskolákban elvégzett vizsgálatok alapján a társadalmi termelőmunkában funkcionáló és alakuló motivumstruktúra feltárására törekedtünk. Vizsgálatunkban abból az összefüggésből indultunk ki, melynek alapján ezek a motivumok ösztönző és irányító szerepük mellett "értelmet" is adnak a tevékenységnek, és így a motivumstruktúra minőségi meghatározottságától függően változik a tevékenység értelme a személyiség számára.

A tanulóknak az anyagi ösztönzés, a társadalmi termelőmunka értékének pénzben való kifejezése iránti igénye objektíve meghatározott, konstans motivum, amely önmagában nem jellemzi a személyiség erkölcsi fejlettsé-

ségének mértékét. A többi motivumhoz való viszonya, az állandósult domináló motivum erkölcsi értéke határozza meg a személyiség erkölcsi érettségét, társadalmi aktivitásának minőségét.

a/ az első stádiumban a tanulóknak közvetlenül kifizetett munkabér teszi érzékelhetővé számukra az összefüggést a társadalom haszna és az egyén gyarapodása között;

b/ fejlettebb fokon - ha a pénzt az osztály vagy KISz-szervezet kapja - a kollektiva érdekét szolgáló motiváció hat ösztönzőleg a tanulók társadalmi munkájában;

c/ a társadalmi aktivitás legmagasabb fokán a személyiség képes átélni a nagyobb közösséggel, a társadalommal való összetartozást, érdekazonosságot.

A két utóbbi esetben a pénz, az anyagi dotáció eszközjellegűvé, másodrendű motivummá válik. Ezt a szintet a középiskolások többsége még nem érte el, amit egyértelműen bizonyít az a tény, hogy "ingyenmunkának", értéktelennek tartják azt a társadalmi munkát, melynek értéke nem fejeződik ki közvetlenül pénzben.

A társadalmi termelőmunka kedvezően hatott a társadalmi aktivitás lényeges elemét alkotó motivumnak, a társadalmi felelősségtudatnak kibontakozására és erősödésére azáltal, hogy érzékelhetővé tette az emberi munká-

nak a társadalom életébe betöltött szerepét, az embereknek a munkatevékenység folyamatában egymásra gyakorolt alakító hatását, a közösség a társak elismerésének erejét, az erkölcsi siker értékét.

A középiskolások társadalmi aktivitásának sajátos színezete - az önállóság egyre kifejezettebb megnyilvánulása - bontakozik ki az általuk választott társadalmilag hasznos tevékenységek tükrében is. A legalkalmasabb munkaformának azt tartják, amelyben alkalmazkodni lehet életkori sajátosságaikhoz, egyéni érdeklődésükhöz, kiegészíthetik a tanulmányi tevékenység egyoldalúságait és bővíthetik szakmai tapasztalataikat.

Míg a társadalmi munkamegosztás kialakult rendszerében meghatározott tevékenységet végző felnőttek a társadalmi aktivitás konkrét formáinak kiválasztásában az egyéni érdeklődést, kedvtelést, hobbyt részesítik előnyben, ugyanakkor az középiskolás diákok többsége "szakmába vágó" társadalmi munkát végeznek szívesen, ezt is jó alkalomnak tartva újabb szakmai tapasztalatok szerzésére, a már meglévők bővítésére. Különösen érvényesül ez a tendencia a szakközépiskolás és technikumi osztályokban.

A kérdőíves vizsgálatok azt bizonyították, hogy a középiskolai tanulók társadalmi termelőmunkáiban kedve-

zõ feltételek alkultak ki a pozitív személyiségtulajdonságokat feltételező társadalmi motivumok dominanciájára. A közösségi, társadalmi motivumok előfordulási aránya magas, 60,5 %-os volt, így ez a tevékenységi forma rendkívül kedvező feltételeket biztosított, indukálva ennek a beállítódásnak lényeges összetevőit, a magasrendű erkölcsi irányultságot, a közösségi motivumokat. E motivumok nagy előfordulási aránya a tanulók társadalmi termelőmunka akcióiban megerősíti azt a feltételezést, mely szerint a belső pszichikus indítékok bizonyos értelemben a tevékenységet meghatározó külső, objektív körülmények tükröződései, amelyek a cselekvés folyamatában interiorizálódnak.

A társadalmi munkában szerzett első benyomások alapján, a közvetlen élményszinten befogadott és feldolgozott mozzanatok esetében az osztályokban olyan általános hozzáállás alakult ki - többnyire a hangadók véleménye alapján - melyben a külső mozzanatok domináltak. Ugyanakkor a kialakult tevékeny kapcsolatokban létrejött kölcsönhatások, viszonyulások, a közvélemény, a közös tevékenységben keletkező hangulatok alakító hatással voltak a tanulók személyiségére.

A diákok élménybeszámolóiban felmerülő külső mozzanatok a személyiségfejlődés későbbi periódusában

belső meggyőződéssé, dinamikus hatótényezővé válhatnak. Ezért tulajdonítottunk jelentőséget azoknak a mozzanatoknak, melyek különösen nagy hatást gyakoroltak a tanulókra. A felidézett élmények sorában kiemelkedő szerepe volt az emberek között kialakult munkakapcsolatoknak, viszonyulási rendszereknek, az új környezetben elfoglalt objektív helyzetük tudatosításának. Ilyen irányú tapasztalataik, bár még csak a konkrét élmény szintjén jelentkeztek, magukba rejtik a későbbi, magasfoku általánosítás lehetőségét. A munka folyamán kialakult emberi kapcsolatok pozitív, a tanulók által legtöbbször értékelt mozzanata volt, hogy az ott dolgozó felnőttek egyenértékűnek tekintették őket a munkában.

A gyárban végzett fizikai munka során új tartalmat nyert a tanulók egymás közti viszonya is, sok új értékes tulajdonságot fedeztek fel egymásban és jobban összekovácsolódtak, mint az individuális tényezőket előtérbe állító tanulmányi tevékenység közben. Önmagukról, az új helyzetben megnyilatkozó új képességeikről szerzett tapasztalataik fokozták önbizalmukat.

A közösségi beállítódás kialakulásának szükségszerű feltétele az emberek megismerésének igénye, az erre való képesség, mely által kialakulhat a tanulóban az igazi humanitás: megismerve tisztelni, szeretni tudják az

embert, megérteni, megítélni cselekedeteit. Ezen az úton haladva alakíthatnak ki pozitív kapcsolatokat környezetükkel, kapcsolódhatnak a különböző közösségekhez tevékenységük során, válhatnak közösségi emberré.

A termelőmunkában a társadalmi termelés folyamatáról, a gazdasági élet néhány összefüggéséről szerzett elemi ismereteik, a fizikai munkával való közvetlen megismerkedésük szintén hatással lehet későbbi munkatevékenységük serkentő regulációjának szerveződésére, pályairányultságuk kialakulására, megszilárdulására.

A társadalmilag aktív ember fogalmának meghatározására az osztályfőnöki órákon tett kísérlet azt bizonyítja, hogy általában nem ismerik fel, nem tudatosítják a tanulók a társadalmilag aktív ember tevékenységében a közösségi érdek és az egyéni érdekek szükségszerű egységét. Ugy tűnik, ehelyett olyan tulzott altruista képét alakították ki magukban társadalmilag aktív emberként, aki képes önmagát magtagadva tevékenykedni mások javára, csak másokért élni. Ez a kimutatható tendencia a tanulók meghatározási kísérleteiben ismét kiinduló hipotézisünket látszik alátámasztani, ugyanis ugyanezek a tanulók az őszi mezőgazdasági társadalmi munkáról készített felmérésben 18,5 %-ban tudatosan megfogalmazták ezt az érdekegységet, az élmény-

beszámolók legtöbbjében pedig egyértelműen olyan értékelés bontakozott ki, melyben a társadalmi-közösségi haszon létrehozásának tudatosítása mellett a tanulók egyéni érdekeiket is sokrétűen elemezték.

Problémafelvetésünk szélesebb körű kibontakoztatása érdekében egybevetettük a társadalmi termelőmunkában funkcionáló motivumstrukturát a tanulmányi tevékenység indító okaival. Ebben a relációban mindenképp a közösségi motivumok, az erkölcsileg magasabb rendű serkentő tényezők előfordulási arányát minőségi alakulását kísértük figyelemmel a két különböző tevékenységi formában.

A tanulók domináns tevékenységi formájában, a tanulásban speciális motivumkonstelláció bontakozik ki, melyben meghatározó helyet foglalnak el a tanulási tevékenység alapmotivumai, az eljövendő tevékenységre való felkészülés és a tudás iránti érdeklődés.

A felmérés tanúsága szerint a tanulás motivációjában erősen érvényesül az individuális indítékok dominanciája, és ennek megfelelően a közösségi motivumok előfordulási aránya alacsony: 10,1 %.

A személyiség "magva" a tevékenység kialakult rendszere, melyben a külső feltételek a személyiséget meghatá-

rozó belső feltételezettséggé válnak. Következésképp a személyiség formálása csakis ebben a tevékenységben valósítható meg, ezért a középiskolai tanulók személyiségének céltudatos, tervszerű alakítása érdekében - különös tekintettel a társadalmi aktivitást magában foglaló irányultság formálására - a különféle tanulói tevékenységformák pszichológiai összefüggéseit feltárva, ennek konzekvenciáit a nevelés mindennapi gyakorlatában figyelembe kell vennünk.

-165-

Mellékletek

1. sz. óraterv

Osztályfőnöki óra a középiskolai tanulók
társadalmi aktivitásának pszichológiai
problémái témaköréből

A TÁRSADALMI MUNKA HATÁSÁRÓL A TANULÓK
KONKRÉT TAPASZTALATAI ALAPJÁN

/A 4 éves osztályfőnöki munka tapasztalatai alapján/

Hely: Közgazdasági Technikum Statisztikai Tagozat

Osztály: IV/B.

Időpont: 1967. december 15. /péntek 5. óra 11⁵⁰ - 12³⁵/

Összeállította: dr. Berkes Jenőné osztályfőnök

Bevezetés: kb. 8'

Négy éven keresztül több ízben vetettek részt különböző társadalmi munkákon, ahol igen szép eredményeket értetek el. Ez nemcsak az én véleményem, hanem olvashattátok a Dél-magyarország néhány nappal ezelőtt megjelent számában, hogy az iskolák közötti társadalmi munkaversenyt iskolánk nyerte és ehhez az eredményhez a Ti munkátok is hozzájárult. A társadalmi munkák hatásáról kérdőíveket is töltöttetek ki. Ezen az órán pedig összefoglaljuk a társadalmi munkák során szerzett tapasztalataitokat, észrevételeiteket.

Kezdeném azzal, amiről már történelem órákon is sokszor hallottatok, hogy a munka minden gazdagság forrása. De ennél több is, mert a munka minden emberi élet első alapfeltétele:

1. A munka tette az embert emberre.

2. A munka szerepe azonban a további fejlődés során még egy tényezővel gazdagodott: az emberi személyiség kibontakozásának segítője, forrása a társadalom és a munka további szerveződését az az új tényező a társadalom irányítja.

Más oldalról megvilágítva ezt a kérdést arról van szó:

Az ember társadalmi aktivitása, illetve a társadalom életének különböző tevékenységein való részvétel teszi lehetővé egyedül, hogy az ember képességei sokoldalúan kibontakozhassanak. A szocialista társadalom éppen az előbbieket miatt alapvető jelentőségűnek tekinti az emberek társadalmi aktivitását.

Az iskolai tanulók esetében ez a formai keret a társadalmi munka. Mivel ti több alkalommal vettetek részt társadalmi munkán, így azok hatását gyakorlati tapasztalataitokra támaszkodva vizsgáljuk.

A továbbiakban három kérdéscsoportban vizsgáljuk meg a társadalmi munkáitok tapasztalatait.

I. Milyen motivumok készítették benneteket a társadalmi munkára?

kb. 8-10'

1. Milyen társadalmi munkákon vettetek részt?

- a/ Konzervgyárban
- b/ paprikaszedés Mihályteleken
- c/ nyári építőtábor Kiskunfélegyházán
- d/ Bécsi krt.-i lakótelepen

2. Miért jelentkeztetek?

- a/ Új környezet, a szülői háztól való távollét
- b/ új ismeretségek hasonló koruakkal
- c/ tapasztalatszerzés
- d/ a vietnámiak segítése
- e/ tanulnak belőle

II. Milyen hatása volt a társadalmi munkának személyiségetek formálásában?

1. Milyen kis /prámér/ közösségben voltatok?

- a/ Brigádok kiválasztása
- b/ milyen brigádokban voltatok?

c/ hogyan választották meg a vezetőket?

d/ érvényesült-e az önkormányzat a választásoknál?

2. A különböző iskolákból és vidékekről összekerülő tanulók

hogyan hatottak rájuk?

a/ Jelentett-e élményt az új társaság?

b/ kialakultak-e baráti kapcsolatok?

3. Hogyan ellenőrizték a táborban elvégzett munkát?

/A munkához való hozzáállás kérdése/

a/ Értékeltek-e és mennyire igényelték a diákok a munkák értékelését?

b/ miért dolgozott rendszeren és szorgalmasan, aki jól dolgozott?

4. A közösség próbált-e befolyásolni egyeseket, megváltoztatni

véleményüket, hozzáállásukat?

a/ Észrevették-e a hibákat?

b/ hogyan próbálták segíteni azok kijavításában?

5. Milyen haszna volt a diákoknak a társadalmi munkákból?

a/ Úgyesedtek

b/ tapasztalatot szereztek

c/ embertársaikat és önmagukat is jobban megismerték

6. A közös élményeknek volt-e tartós hatása az osztályközösségre?

a/ Jobban megismerték egymás értékes tulajdonságait

b/ felismerték a közösség értékét

c/ közös szórakozás, közös munka élménye

III. A társadalmi munkát hogyan értékelitek az összes diákkal kapcsolatos tevékenységekhez képest?

1. Milyen hasznos ismereteket szereztetek, ami új volt és csak ebben a tevékenységi formában szerezhettétek meg?

- a/ Elmélet és gyakorlat kapcsolata
- b/ a társadalmi termelés gyakorlatának néhány területére bepillantást nyertek

2. A társadalmi munkát hogyan értékelitek saját jellemfejlődésetek szempontjából?

- a/ A saját közösség, a saját életkoruk hatása
- b/ közvetlen kapcsolatba kerülnek a dolgozókkal, akik egyenrangú félként kezelik őket
- c/ jobban megtalálják helyüket a társadalomban
- d/ megismerik saját értékeiket, teljesítőképességüket
- e/ a közösség tevékenységbe való beilleszkedés élménye

3. Van-e szükség a középiskolai tanulók társadalmi munkájára az eddigiek alapján?

- a/ Községi embereké válnak
- b/ felismerik, hogy a közösségre, a társadalomra nekik is szükségük van
- c/ később is szükségesnek tartják, hogy a közösségért dolgozzanak
- d/ felismerik a közös munka örömét

Befejezés

1. Ki tudná összefoglalni az osztályfőnöki óra témáját, fő

gondolatait és tanulságait?

/A szocialista társadalmat csak közösségi emberek tudják felépíteni. Mind a társadalomnak, mind az egyéneknek hasznos a társadalmi tevékenység, azaz a társadalmi munka./

2. Tudnátok-e költői feldolgozást említeni a szocialista jellegű munkára vonatkozóan?

/Pl. Juhász Gyula: A munka/

1. sz. jegyzőkönyv

Osztályfőnöki óra a társadalmi aktivitásról

Hely: Közgazdasági Technikum Statisztikai Tagozat

Osztály: IV/B.

Tanár: dr. Berkes Jenőné

Időpont: 1967. december 15.

.....

Jelentés: 30-as osztálylétszám

Osztályfőnök: Négy éven keresztül több ízben vettetek részt, igen szép eredménnyel különböző társadalmi munkákon. Az eredményekről szólva, olvashattátok a Dél-Magyarország multneti számában, hogy az iskolák közötti társadalmi munkaversenyen a mi iskolánk lett az első! Ehhez a szép eredményhez a mi osztályunk tanulóinak munkája is hozzájárult.

A társadalmi munkák tapasztalatairól kérdőíveket is töltöttetek ki. Ezen az osztályfőnöki órán pedig összefoglaljuk a társadalmi munkával kapcsolatos gyakorlati tapasztalataitokat.

Kezdeném talán azzal, amit már történelem órán is több-
ízben megállapítottunk, hogy a munka minden gazdagság forrása.
De ennél több is, mert a munka az emberi élet alapfeltétele
olyan értelemben is, hogy a munka tette az embert emberre.
A munka szerepe a további fejlődés során még egy tényezővel
gazdagodott, és ez pedig az emberi társadalom. Az emberi

személyiség kibontakozásának ez a legfőbb forrása, segítője. A munka további szerveződését a fejlődés során az emberi társadalom irányítja. Más szempontból arról van szó, hogy az emberek társadalmi tevékenysége, illetve a társadalmi élet különböző tevékenységeiben való részvétel teszi lehetővé egyedül, hogy az ember sokoldalúan kibontakozhassék. Éppen ezért a szocialista társadalomban nagy jelentőségű az emberek társadalmi tevékenysége.

Iskolai tanulóknál a társadalmi tevékenység egyik formája a társadalmi munka. Mivel több ízben végeztetek társadalmi munkát, ezeknek a társadalmi munkáknak a hatását gyakorlati tapasztalataitokra építve fogjuk most a mai órán összefoglalni. Három kérdéscsoport köré gyűjthetjük gondolatainkat.

1. Milyen motivumok készítettek benneteket a társadalmi munkára?

Milyen társadalmi munkán vettetek részt?

A Konzervgyárban minden évben, az Ujszegedi KISz-táborban, a Bécsi krt.-i új házaknál tisztítás, építőtábor /Kiskunfélegyháza Állami Gazdaság/.

Miért jelentkeztek?

"A legtöbb társadalmi munka, amit mi végeztünk, nem önkéntes jelentkezés alapján ment, a KISz Bizottság által kijelölt munkák voltak. Nem arról van szó, hogy nem örömmel mentünk, örömmel mentünk, csak nem önkéntesen teljesen. Ami teljesen önkéntes volt, az a nyári építőtáborban végzett munka. Önkéntes volt II. osztályban az Ujszegedi KISz-táborban végzett munka.

Ez - az önkéntesség - meg is látszott az eredményen, mert iskolánk kapott egy rádiót, és nagyon örültünk mindannyian ennek. A Bécsi köruton és a "Vietnámai Műszakban" végzett munka is önkéntes volt."

Osztályfőnök: Milyen motivumok, gondolatok késztettek benneteket erre a munkára?

Egyrészt mindenki önmaga ajánlotta fel. A kíváncsiság miatt is, szeretttünk volna minél többen résztvenni, mert még sohasem voltunk ilyenben /nyári építőtáborban/, és úgy gondoltuk, erre csak addig nyílik lehetőség, amíg diákok vagyunk. Közülünk az osztályból vannak városi gyerekek, akik tulajdonképpen nem is ismerik, mi az a mezőgazdasági munka. Kíváncsiak voltak a mezőgazdasági munkára is. Változatosságot is jelentett az életünkben. Van, aki nyáron is itt van mindig Szegeden. Nekik változatosságot, két heti határozott programot jelentett az építőtábor. Mindenki várt valamit a nyártól, azt gondoltuk, hogy az építőtábor kellemes élményt ad, mert emellett, hogy dolgozunk, elszórakozunk, mert az osztály tagjai együtt vannak, kellemes társaságot jelent. Jól érezzük magunkat, és segítünk a mezőgazdaságnak is. És tulajdonképpen ezt is vártuk.

A közösség is jobban összeferrott. A mi esetünkben például az építőtábori gárda olyanokból tevődött össze, akikről addig csak azt tudtuk, hogy egy osztályba járunk, tudom, hogy hívják. Amilyen kapcsolatok ott kialakult köztünk, az egészen más volt, teljesen új volt. Ahogyan ott megismertem a lányokat,

ebből a szempontból is nagyon hasznos volt az építőtábor. Akikkel egy brigádban voltam, megismertem őket, mi a felfogásuk a munkáról is, hogy tudnak dolgozni a brigád jó eredményéért, és a közösségben hogy tudnak viselkedni. Ott két hétig tulajdonképpen össze voltunk zárva, és ott mindenkiről megmutatkozott, milyen a közösségi szelleme.

Osztályfőnök: Milyen hatása volt a társadalmi munkának személyiségek formálásában? Milyen kis /primér/ közösségekben voltak?

6-12 fős brigádokban dolgoztunk. Szerintem a munka alatt a brigád összeforrott. - Én nem helyeseltém, hogy az osztály brigádokra volt osztva. Valahogy úgy éreztem, hogy az osztályon belül a brigádok küzdenek egymás közt. De ez nem nemes küzdelem volt, sokszor elfajult, és így szerintem nem volt egészséges az osztályközösség szempontjából.

Osztályfőnök: Hogyan szervezték meg a brigádokat?

Az építőtáborban problémát jelentett, mert ha az osztályból nem mentek 12-en, akkor más osztályból vagy iskolából egészítették ki a létszámot.

Szerintem nem is az volt a lényeg, hogy osztályonként legyünk a brigádokban, hanem hogy iskolánként legyen elosztva, mert iskolánként értékelték az eredményt.

Osztályfőnök: Hogyan választottátok meg a brigádvezetőt?

A KISZ-Bizottságon kijelöltek egy személyt, ez a brigádvezető /a beküldött nevek közül/. Az illető egy nappal előbb elment. Semmiféle beleszólásunk nem volt. Mi meg voltunk elégedve

a választással, de nem befolyásolhattuk.

A KISz Bizottságnak az volt a hibája, hogy teljesen ők döntötték el, nem kutatták, hogy megfelelő képességekkel rendelkez-e ahhoz, hogy brigádvezető legyen. Gondolom, úgy választották, hogy amelyiknek a neve a csomagban legfelül állt.

Osztályfőnök: Ki volt a brigádvezetők?

Én voltam a brigádvezető, és furcsállottuk is mindnyájan, hogy a mi véleményünket nem hallgatták meg, nem választhattunk magunk közül. Tulajdonképpen mint brigádvezetőnek különösebb feladatom nem is volt. Egy nappal előbb behívtak, aláírtam, felvettem a két hét alatt amit kellett, volt egy megbeszélés, ahol elmondták, mi a szokás, mit kell megcsinálni, mit nem szabad. Ezt kellett továbbadni, de egyébként semmi.

Osztályfőnök: Melyik iskolákból jöttek ebbe az építőtáborba?

Szentesről, Dunaujvárosból, 2-3 szegedi iskolából /két technikum és a Tömörkény gimnázium/. Összesen 220 fő volt, ebből 120 Dunaujvárosból. Annak ellenére, hogy három városból jöttünk össze, egész jól megértettük a tábor végére egymást.

Osztályfőnök: Az új társaság, a más-más vidékről érkezett tanulók jelentettek-e élményt számotokra? Tanultatok-e tőlük valamit?

Jó hatással voltunk egymásra.

Az én véleményem az, hogy olyan tulságosan a más városból vagy iskolából érkezetteket nem ismertük meg, mert például olyan, hogy esténként együtt lehettek volna a különböző brigádok, nem volt, és kevés volt a szórakozási lehetőség, az együttlét

ahhoz, hogy megismerhettük volna egymást. Hogyha volt is szórakozási lehetőség, akkor az is olyan volt, hogy ott nem volt alkalom arra, hogy ott összeismerkedjünk egymással. Az ismerkedésre akkor lett volna idő, amikor szabadok voltunk, de ez csak este volt már, akkor pedig már be voltunk zárva a szobába, onnan kimenni már nem lehetett. Így jobbára annyira ismertük egymást, hogy szervusz-szervusz, de hogy te mit csinálsz, hogy érzed magad ott, ahol te laksz mi van, szóval ilyen nem volt.

Osztályfőnök: Milyen volt a tábori élet programja? Ugy látom a tábori élet beosztásával nem voltatok teljesen megelégedve.

Őszintén szólva az volt, hogy féltettek bennünket esti előadásra elengedni moziba, színházba stb., mert félték attól, hogy nem tudunk másnap reggel felkelni. Elég korán kellett kelni, öt órakor. Meg attól is félték, hogy valami botrányt csinálunk. Ebédlő, munkába indulás, munkahelyek távolsága. Csak a délelőtti munka volt kötelező. Volt délutáni munka is, de az önkéntes volt. A délutáni program: mosakodás, alvás. Nem volt más, nem csináltunk semmit délután. Amit szórakoztunk, amit jól éreztük magunkat, azt saját magunk tettük, szerveztünk. Egyszer elvitték a dunaujvárosiakat a strandra, a többiek nem voltak sehol. Egyszer volt még egy pol-beat előadó a táborban, és egyszer volt filmvetítés a két hét alatt.

Osztályfőnök: Hogyan ellenőrizték a táborban elvégzett munkát?

Minden brigádhoz beosztottak a gazdaságból egy-egy állnőt, aki ellenőrizte a munka minőségét /pl. egyszer újra kellett kapálnunk egy darabot/.

A gyárban is az ott dolgozók ellenőrizték a munkánkat. Igen kedvesek voltak, tanácsokat adtak. Az elért jó eredményben annak is része volt, hogy önmagunk alakítottunk brigádokat, és versenyeztünk, mindegyik első akart lenni. Ez a verseny is elősegítette az iskola jó eredményét.

Osztályfőnök: Mi tehát a szerepe a brigádoknak? Ellentétet szít, vagy segíti a jobb munkaadmények elérését a nemes versengés által? Helyes-e a brigádokra osztás?

Szerintem az volt a helyes, amikor két csoportra volt osztva az osztály, s nem az, amikor 4 fős csoportokban dolgoztak. Amikor kis csoportokra osztva dolgoztak, sokkal nagyobb volt a konkurrencia, kiéleződtek jobban az egyéni ellentétek. Amikor két részre volt osztva, akkor a közös munka volt a lényeges, nem az egyéni teljesítmények ugrottak ki, kb. egyforma eséllyel indultunk.

Szerintem attól függ, milyen szemszögből nézzük. Az osztályközösség szempontjából nem helyes az ellentéteket kiélezni.

A munkaadmények vonatkozásában pozitív, mert nemes versengés alakult ki a brigádok között, mindegyik brigád szeretett volna egy kis dicsőséget a munkában, hogy mi jobban dolgoztunk.

Én már az előbb is mondtam, ellene vagyok az osztály brigádokra való osztásának. Például a "Vietnámi Műszakban" az egyik brigád túlteljesítette, a másik nem, utána mi segítettünk

nekik, helyettük is teljesítettük, hogy az osztály teljesítménye jó legyen. Akkor mi értelme van a brigádokra osztásnak?

Szerintem kötelességük segíteni a gyengébben dolgozókon. Egy közösség vagyunk, egy osztály vagyunk. A dícséretet is az osztály vagy az iskola kapta, nem a brigád. /A "Vietnámi Műszak"-on a harmadik helyre került az iskola./

Nem volt egyforma az anyagellátás, bejárók voltak, gyengébbek stb. /vita/.

Osztályfőnök: Miért dolgoztatok rendszeren? A táborban első lett iskolánk.

Beszület az részben. Például a "Vietnámi Műszak"-ban. Előtte túlteljesítettük a normát, nem tudom, hogy nézett volna ki, ha akkor lustálkodunk, és nem teljesítjük a normát, mert akkor nem mi kapjuk a pénzt. Ott is épp úgy helytálltunk becsületből, nem pénzért.

Szerintem azért is igyekeztek, mert pl. a táborba jelentkezők közül sokat azért kritizáltunk meg, hogy hátha így dolgozik, hátha nem jól áll a munkához, hátha nem jó a magatartása. Így akikre a választás esett, azok úgy érezték, most már rendszeren kell dolgozniuk, jó munkát kell végezniük.

Azonkívül, ha pénzt nem is kaptunk, de volt az első három helyezettnek jutalom, és az sem lett volna rossz.

Szerintem az is befolyásolta, hogy együtt dolgoztunk, a munkánk összekapcsolódott és éreztük, hogy egyénileg is felelősek vagyunk az egész csoportnak, az egész osztálynak a munkájáért. Ez a felelősség is serkentett bennünket jobb

munkára.

Osztályfőnök: Próbált-e a közösség egyéneket befolyásolni?

Milyen hatással voltakatok egymásra?

Az építőtáborban 3 harmadik osztályost a mi brigádunkba osztottak. Volt köztük egy nagyon szerény kisleány, nem volt egy szava, véleménye. Kérdeztük mindig, nokedl nincs mondani-valód, nincs véleményed? Mindig elhúzódott tőlünk, de kérdeztük, hívtuk. Igyekeztünk szórakozni. A végén már odáig jutottunk, hogy ő is bekapcsolódott a beszélgetésbe, vitába és már önálló véleménye is volt. És mikor a végén jöttek a szülei felszabadultabb volt /gondolon, családi problémák is közrejátszanak, hogy ilyen szótlan/.

Én saját magamot tapasztaltam. A kollégistákat nem nagyon ismertem. A társadalmi munkában a kollégisták között voltam, és igen jól megértettük egymást. Megismertem igen sok jó tulajdonságukat és jól el lehetett velük beszélgetni.

Osztályfőnök: Milyen haszna volt a diákoknak a társadalmi munkából?

Eddig el sem tudtuk képzelni, milyen a gyári munka, a mezőgazdasági munka, mert eddig csak tanultunk. Így előkészítették arra az időre, amikor kikerülünk mi is dolgozni. Tapasztalatot szereztünk kicsit előre.

Jó volt ez a kikapcsolódás és hasznos is. Sok önbizalmat kaptunk. Jól esett, hogy a felnőtt vezetők nagyon megbiztak bennünk, és nem gyerekként, hanem felnőttként kezeltek ben-

nünket, elmondtak például egy olyan fogást, amellyel többet és gyorsabban tudtuk a munkánkat végezni. /Probléma az anyag-ellátással, ellentét a felnőttekkel./

Megtanuljuk becsülni a fizikai munkát! Élettapasztalatot adott. Ha kikerülünk az életbe, és irodába kerülünk, akkor sem fogunk felszínes véleményt alkotni arról, aki mondjuk tetőn dolgozik, vagy a konzervgyárban üveget mos. Az irodai munkát is meg kell becsülni, de azt is, aki izzad és tönkremegy a nehéz fizikai munkába. Erre is jó volt a társadalmi munka.

Osztályfőnök: Volt-e a közös élményeknek tartós hatása az osztályközösségre?

Volt. Például egy klubdélutánon előadtuk az építőtáborban írt csasztuskát. Azonkívül a második évben Dorozsmára mentünk a Kiserdőbe jó munkánk jutalmául kirándulni.

Az egymás jobb megismerésére azért volt lehetőség a társadalmi munkában, mert a munka közben közelebb kerültünk egymáshoz, egymásnak a munkával kapcsolatos tulajdonságait megismertük, például ki mennyire segített a másikon.

Osztályfőnök: A társadalmi munkát hogyan értékelték az összes többi diáksággal kapcsolatos tevékenységhez képest? Milyen hasznos ismereteket szereztetek, ami új volt, és csak ebben a tevékenységi formában szerezhettétek meg?

Nagyon jó volt a társadalmi munka abból a szempontból is, hogy itt az iskolában sokat hallottunk már az életről, a

a gyárról, hogy dolgoznak. Most láttuk saját szemünkkel, személyes tapasztalatokat gyűjtöttünk. Amit az elméletben tanultunk, azt most a gyakorlatban is láttuk /technológiai óra stb./. A gyár életébe bepillantást nyertünk.

Osztályfőnök: Hogyan értékelitek saját fejlődésetek szempontjából? Hogyan hatott a társadalmi munka, az ott szerzett élmények?

Szerintem óriási jelentősége van az ilyen osztály, vagy iskolai keretben végzett társadalmi munkának. A gyárban az ember megismeri, mi az a fizikai munka. Azonkívül az ember közösségben van, és a munkában meg tudja mutatni, hogy igazán, valójában ki ő! Az osztály többi tagját is jobban megismerhettük a munkában.

Abban is látom jelentőségét, hogy megtanultunk jobban alkalmazkodni. Ha nekünk például kicsit kényelmetlen is, hogy rohammunkában kell teljesíteni a tervet a rossz anyagellátás miatt, de mégis az osztály becsületének megmentéséért, vagy a dicsőségért. Saját érdekét, kényelmét alárendelte mindenki a közös érdeknek.

Nagyon sokan nagy gyereknek tartanak bennünket. Mi most a felnőttekről is alkothattunk véleményt. Például az építő-táborban megfigyeltük, hogy a felnőttek sem tudtak mindent józanul megítélni, mert nem voltak képesek egyszerűen olyan kérdéseket eldönteni, hogy melyik brigád, milyen munkára menjen, mert nem igazságosan csinálták, és erre ők is rájöt-

tek. Volt nehezebb, könnyebb munka, jobban fizető stb., egyformán kellett volna elosztani. Pénzben mérték a munkát, és az embert mégis csak izgatta, hogy a táblára 25 vagy 45 ft. van felírva.

Osztályfőnök: Van-e szükség társadalmi munkára a középiskolában?

Az eddigieket összefoglalva: szükség van rá, mert hasznos, mert négy évig csak itt vagyunk az iskolában, a külvilágról csak keveset tudunk. Bepillantás az életbe és kikapcsolódás is. Tapasztalatszerzés.

Egyéni érdek is /pénzkeresés stb./, társadalmi érdek is, az osztálynak is érdeke /dicsőség, kirándulás/.

Egyéni formálódásunkat is sokban segítette. A közösségi szellemet is erősítette, a tanulók jobban be tudtak illeszkedni az osztályközösségbe a társadalmi munka után, egymást jobban megismertük. Jó volt együtt dolgozni, kellemes élmény volt.

Az egyéniséget és a közösséget is alakítja. Társadalmi érdek is, hogy mindenki megtanulja becsülni a munkát, és dolgozni kell, hogy valami eredmény szülessen!

Osztályfőnök: A szocialista társadalomnak közösségi emberekre van szüksége. A társadalmi munka a közösségi emberre válás jó iskolája.

Befejezésül: a munka a szépirodalomban. Juhász Gyula: A munka.

2. sz. óraterv

A KÖZÉPISKOLAI TANULÓK TÁRSADAIMI
AKTIVITÁSÁNAK PSZICHOLOGIAI PROBLÉMÁI

A témával kapcsolatos osztályfőnöki óra
tervezete

Tanítás helye: JATE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium

A/épület

Osztály: IV/C. /5+1-es osztály, a tanulók egy része fémek kézi megmunkálása, másik része szövőipari alapismeretekkel foglalkozik/

Tanítás ideje: 1967. december 13-a. /9,50 - 10,35-ig/

Az óra anyaga: A társadalmi aktivitás az osztályban

Az óra célja: A tanulók és az osztályfőnök néhány tapasztalatának megbeszélése a tanulók társadalmi aktivitásával kapcsolatban

Nevelési feladat: Értékeljék a tanulók a társadalmi aktivitásnak személyiségükre és a kollektiva fejlődésére gyakorolt hatását

Az anyag feldolgozásának módszere: Beszélgetés, közös élmények felelevenítése

Az óra előkészítése: Az osztály KISz alapszervezet vezetőségével megbeszéltem, hogy az aktiva hálózat révén gyűjtsék össze tapasztalataikat a társadalmi munkával kapcsolatosan

Az órát vezeti: Kovács Lajosné osztályfőnök, szakvezető tanár

1. Az óra szervezése

/jelentés, a tanulók naplóikat kikészítik/

2. A beszélgetés bevezetése

Az alapszervezet Télapó délutánjával megkezdődik a IV. osztályban a négy év munkájának értékelése. Az osztály életének a négy év alatt kedves színfoltja a Télapó klub-délután megrendezése volt. Miért?

A mai órán elkezdjük és a következő osztályfőnöki órákon folytatjuk annak megvizsgálását, hogy a négy év alatt rendezett kirándulások, tanulmányutak, klubdélutánok, a szak-körök, a társadalmi munkák hogyan formálták az egyes tanulók egyéniségét, mennyire befolyásolták egyesek személyiségének alakulását.

Mi a véleményetek, miért tesszük ezt?

Azért javaslom a négy év tanítási órán kívüli munkájának értékelését, mert így lesz tudatos mindannyiútok számára, hogy ezek tevékenységi formák

a/ milyen hatást váltottak ki az egyes emberekből

b/ milyen eredménnyel mozdították elő az osztály közösséggé formálódását

c/ új KISz szervezetbe kerültek /akár munkahelyi, akár felsőbb oktatási kollektívába/ e tapasztalatok alapján tudjatok aktívan bekapcsolódni az új alapszervezet munkájába is.

3. A téma kifejtése

- a/ Miben nyilvánult meg a négy év folyamán az egyesek, illetve az osztály társadalmi aktivitása?
- b/ milyen hatással volt rátok a társadalmi munka, az a terület, ahol a való élettel ismerkedtetek meg?
- c/ miben különbözik ez a munka az iskolai műhelyben, a háztartásban végzett munkától?
- d/ milyen érzés volt felnőttekkel együtt dolgozni, érezni, hogy a munkátok előmozdítja a termelést?
- e/ a társadalmi munka végzése során kit motivált a cselekvésnél az érdek és kit az érdeklődés?
- f/ milyen mértékben fokozta a megfigyelő képességedet? Mennyire hasonló és mennyiben tér el a társadalmi munka során a figyelem az iskolai figyelemtől?
- g/ mennyire edzette akaraterődet?
- h/ mennyiben fejlesztette a gondolkodásodat?
- i/ hogyan lehetett elsajátítani a munkafolyamatok helyes végzését?
- j/ mire emlékszel a legjobban?
- k/ ki tudta volna számára hasznosabban tölteni azt az időt, amit a társadalmi munkával töltöttünk?
- l/ mit profitáltál a sokoldalú képzettségedhez a társadalmi munkából?

m/ az osztály kollektívává fejlődését mennyiben mozgá-
totta elő a társadalmi munka?

4. A következtetések eredményei

Az ember nem egyszerűen függvénye környezetének, ha-
nem tevékeny lény, aki munkája során alakítja környezetét?
Ebben az átalakító munkában maga is alakul, fejlődik, meg-
változtatja önmagát.

Az ember aktivitása a gondolkodásban, cselekvésben és
természetesen a társadalmi munkában is megnyilvánul, s a kö-
zösségi ember egyik legjellemzőbb és legfontosabb tulajdon-
sága.

Aki az élet értelmét keresi, annak kapcsolatot kell
teremtene a mával, benne kell élnie, meg kell látnia a ma
problémáit, megoldásra váró feladatait.

Az új iránti érdeklődés, fogékonyság az aktivitás
lényeges összetevője.

A mi társadalmunk nem akármilyen aktivitást követel,
hanem a közösség távlataiért folytatott, önálló, tudatos,
kezdeményező és alkotó tevékenységet.

A magasfoku társadalmi aktivitás kifejlesztése össze-
függ a kommunista erkölcs vonásaival és az egyén jellemének
fejlődésével.

5. Befejezés

A tanulók javasolnak olyan gondolatot a mai óráról,

amit emlékeztetőül az osztályfőnöki órákról vezetett nap-
lókba - négy éve - beírnak

.....

2. sz. jegyzőkönyv

Osztályfőnöki óra a társadalmi aktivitásról

Hely: Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium IV/C. osztály

Tanár: Kovács Lajosné

Időpont: 1967. december 14.

...-.-.-.

Jelentés: 37-es osztálylétszám, hiányzik 1 tanuló

Osztályfőnök: Mint ahogy már az előző osztályfőnöki órán és a KISZ-taggyűlésen megbeszéltük, azt hiszem helyes lesz, ha most a negyedik osztály végén mindazokat a tanuláson kívüli együttléteket /tevékenységi formákat/ sorra vesszük a négy év távlatából, amelyek összefűztek bennünket. Gondolok itt a társadalmi munkára, a szakkörökre, a klubdelutánokra, a tanulmányi kirándulásokra, stb.

Miért célszerű és helyes ez?

Azt gondolom, az osztály tagjainak jövő fejlődése szempontjából helyes, hogy a középiskola befejezése előtt summázzuk, összegezzük azokat a hatásokat, amelyek itt értek benneteket. Az ember életében ez a szakasz, melyet itt a középiskola padjaiban töltöttetek, az egyik legszebb, leg-

termékenyebb szakasz ez alatt az évek alatt. Ezek alatt az évek alatt serdültetek kisgyermekből ifjává. Természetesen nemcsak fizikai növekedést jelent ez, hanem az ember személyiségének, egyéniségének kialakulását is.

Amikor sorra vesszük a különböző tevékenységi formákat, azt hiszem helyes lesz, ha a társadalmi munkával kezdjük. Miért? A társadalmi munkán mindenki azonos feltételek között vett részt. A szakkörben ugyanakkor ki-ki saját érdeklődése alapján kapcsolódott be, tevékenykedett.

A társadalmi munkában mindenki résztvett. Biztosan nagyon érdekes lesz, ha a mai eszetekkel végiggondoljátok, milyen élményeket jelentettek a négy év társadalmi munkaalkalmai. Az együtt, közösen végzett társadalmi munka, az ember társadalmi aktivitása, ami egyrészt a termelőmunkában, másrészt az osztály tanulóinak a legkülönbözőbb területen megnyilvánuló aktivitásában realizálódott: rendezvények rendezése önállóan /Télapó/, saját énekkar, saját kulturegyüttes, kosárlabda és kézilabda csapat. A közösen végzett tevékenységek az ember sokoldaluvá válását segítették elő.

Nézzük meg a továbbiakban, hogy kinek mennyiben segítették a fejlődését ezek a tevékenységi formák? Tudatosítsuk ezeket a közösségi tapasztalatokat magunkban, hogy mindenki magával vihesse a munkahelyre vagy a felsőoktatási intézménybe. Tehát ezekkel a tapasztalatokkal egy másik közösség értékes tagjává lehessen. Ki, mire emlékszik legjobban,

a legszivesebben, mi ragadta meg leginkább a négy év társadalmi munkáiból?

Láttam egy derűsebb, könnyebb oldalát, és egy komolyabb, a jövő szempontjából lényegesebb oldalát a társadalmi munkának. Az első élmény, amikor első osztályban kapáltunk. Akkor az egyik kapáról az a hír járta, hogy az önmagától is kapál. Nehéz ez a munka és gyakorlatunk sem volt benne. Azt reméltük, ha hozzájutunk ehhez a kapához, könnyű lesz nekünk is. Tudom, hogy annyit nevettünk és csasztuskát is irtunk róla. A társadalmi munkáról a másik élményem, hogy hetekig neveket sem tudtam az osztályból. Az első társadalmi munka volt az, amikor megjegyeztem mindenkinek a nevét, és mindegyikkel közelségbe kerültem. Az első társadalmi munka alkalmával rázódott össze a kollektíva.

Gondolom, a legnagyobb élményt mindenkinek az első társadalmi munka jelentette. A paprikaszedéskor ismertük meg egymást, láttuk, hogy milyen a másik. Összeferrott a társaság, itt történtek a legjobb sztorik.

Különös benyomásaim voltak. Egy hétig nem tanulni, hanem dolgozni! Teljesen az iskolán kívül, mint a felnőttek, munkába járni. Kipróbáltuk, milyen a felnőtt élet, dolgozni és nem tanulni: könnyebb-e vagy nehezebb?

Nekem az idén jelentette a legnagyobb élményt a társadalmi munka: 140 %-ot teljesítettünk! Ugy éreztem, akkor volt először, hogy a többiekkel szinte egynek éreztem magam!

Osztályfőnök: Kinek van érdekes élménye, gondolata? Milyen különbséget találtok az első két évben a mezőgazdaságban és az utóbbi két évben az üzemben végzett munka között?

A mezőgazdasági munka kevésbé szervezett volt, mint a gyári, és ezért ott szabadabban, mindenki egy kicsit azt is csinálta, amit akart. Nem volt annyira kötött a munkaidő sem.

A gyárban nagy volt a felelősség. A futószalagon dolgoztunk, s nemcsak a mi keresetünk függött tőle, hanem az ott dolgozó munkásoké is.

Építőtáborban voltam a nyáron. Új érzést hozott az életembe, ott éreztem először, hogy valami konkrét hasznot hajtunk. Termeltünk, és az volt a cél, hogy napi husz forintot keressünk. Mi ezt a husz forintot nem kaptuk meg, de tudtuk, hogy teljesítettük, és így hozzájárultunk a gazdaság jövedelméhez. Jó érzés volt, hogy mi is csináltunk valamit. Mert jó, tanulók, és tudom, hogy majd hasznos lesz, de a konkrét, mostani hasznát őszintén szólva nem látjuk.

A konzervgyárban érdekes volt, címkét ragasztottunk. Voltunk vagy hatan, és próbálgattuk, hogy fordítsuk a dobozt, hogy ragasszuk a címkéket, sorba egymás után hogy csináljuk, hogy időt takarítsunk meg, és teljesítsük a normát. Komolyan, mindegyikünknek olyan jó munkakedve volt, amikor rájöttünk arra, hogy lesz legcélszerűbb csinálni, és mondhatjuk, jobban csináltuk, mint a felnőttek.

Osztályfőnök: Valóban az volt a helyzet. Az egyik brigádvezető,

Vajda bácsi azt mondta, hogy szívesen elvállalná ezt a társaságot.

Mikor az egész osztályt átvitték paprikát szedni, mi is odamentünk. Nemsokára jöttek értünk, hogy menjünk vissza. Olyan jól esett, hogy szükség volt ránk, akármennyire csak diákok vagyunk.

Osztályfőnök: Igen, ti megszoktátok itt is, meg otthon is, hogy amikor felnőttekhez illő kívánságaitok vannak, mondjuk szórakozás vagy öltözködés terén, akkor mindig azt halljátok, hogy ti nem 18 évesek vagytok elsősorban, hanem diákok! Ott, a munkahelyen pedig azt érezhattétek, hogy ifjúmunkások vagytok, teljes értékű munkát végeztek, nemcsak az ottani 18 évesekkel, hanem az ottani felnőttekkel is egyenértékű munkát.

Nekem is a legnagyobb élmény az első évben végzett társadalmi munka volt. De igazán a konzervgyárban dolgoztunk, és azt hiszem, mindnyájan büszkék lehetünk arra, hogy mi egészen más rendszerben dolgoztunk ott, mint a felnőttek, és jobb százaléket értünk el!

Osztályfőnök: Abban megállapodhatunk, hogy a társadalmi munka azt a jó érzést adta, hogy én is érek már valamit, tehát nemcsak diák vagyok, aki készül a jövőjére, bár ez sem lebecsülendő. Az eddigi években úgy éreztétek, hogy diákok vagytok, akinek mindenki parancsol, és aki köteles otthon és az iskolában is a szabályokat betartani. Ugyanakkor a társadalmi munkában egy hétre kikapcsolódtatok ebből a viszonyból, és

más viszonylatban is érzékelhettétek, hogy képesek vagytok helytállni, sőt egyes munkahelyeken ésszerűsítéssel a felnöttek teljesítményeit is tulszárnyaltátok. /Amint azt a 100 %-os kimutatás is igazolja például a konzervgyárban./ Milyen tulajdonságok tették lehetővé, hogy a munka terén is a legtöbben megállták helyüket? Melyek azok a tulajdonságok, amik vagy megvoltak bennetek, de nem is ismertük, mert szunynyadtak, nem volt rá szükség, vagy pedig ott alakultak ki munka közben?

Akaraterő. Mi nem végeztünk eddig gyári munkát. Új volt, nehéz volt, de leküzdöttük ezt, és dolgoztunk. Az akaratunkat tovább edzette.

Lehetőséget adott, hogy megtanuljunk alkalmazkodni az új környezethez. Sokkal önállóbbnak éreztem magam.

Éreztük, hogy szükség van ránk, és valami hasznosat akartunk tenni.

Munkakedvet kaptunk. Először, amikor megkaptuk a munkaruhát, az örült nagy csizmát, és láttuk azt a nagy fejetlenséget, elment a kedvünk az egésztől. De amikor elkezdtünk dolgozni, és teljesítettük a normát, sőt többet is, kedvet kaptunk.

Volt valami olyan érzésünk, hogy azért mi is megmutatjuk, hogy mi is tudunk. A konzervgyárban először úgy fogadtak, nahát ez diák, majd adunk neki könnyebb munkát, alacsonyabb órabéréért, hátha nem tudja csinálni. Volt bennünk

egy olyan érzés, hogy azért, mert diákok vagyunk, mi is tudunk úgy dolgozni, csak azért is megmutatjuk.

A másik az, hogy ez a társadalmi munka kikapcsolódást is jelent ott. Hiszen állandóan tanulunk, és már csak azért is szívesen csináljuk, hogy kikapcsolódjunk.

Osztályfőnök: Kikapcsolódást jelentett. Ha ezt másképp fogalmazzuk, azt mondhatjuk, hogy nemcsak tanulással foglalkoztunk a négy év alatt, s ezért a társadalmi munka elősegítette fejlődésünket. A termelő munkával kapcsolatosan tapasztalatokat szereztünk. Ezekkel a tapasztalatokkal is többoldalúvá fejlődöttetek, nemcsak egy vágányra állítottatok rá, hogy csak íróasztal mellett, írással, olvasással lehet hasznos tevékenységet folytatni.

Konkrét példával is illusztrálnám. Számos képességet bontakoztatott ki: a helyzet felismerése, leleményesség; amikor megkaptuk a munkát, a lehetőségek mérlegelése, a munka egyes fázisainak szervezése, az irányítás megtanulása /volt akinek irányítania is kellett/. Ezek a tulajdonságok esetleg nem fejlődtek volna, ha nem dolgozunk vagy nem is jelentkeztek volna. A tanuláshoz nincs szükségünk arra, hogy megtervezzük a munkát, mint például azt, hogy fordítsam a labos-üveget, és hogyan ragasszam rá a címkét.

Osztályfőnök: Ahogy rájöttetek egy-egy megoldásra, mit jelentett ez számotokra?

Örömet jelentett, "aha" élményt. A jó teljesítmény

megelégedéssel töltött el bennünket. És amikor a villamoson félkilenckor összejött az osztály, igaz, hogy hullafáradtak vátunk, de mindenki jókedvű volt, és kellemes hangulatban töltöttük azt a néhány percet a villamoson, abban az érzésben, hogy mindenki teljesítette a rá kiszabott feladatot.

Osztályfőnök: Ha summázzuk az eddigi hozzászólásokat: a társadalmi munka aktivitást jelentett, akaratgedzést, a szervező-készség, a gyors reakcióképesség fejlődését, tehát a társadalmi munkában elég sok irányban fejlődött a személyiségek. Milyen fontos személyiségtulajdonságot igényel még az ilyen, brigádokban, közösen végzett munka?

Elsősorban a közösséghez való alkalmazkodást, a mások iránt érzett felelősséget.

Mindenféle munkához szükséges a figyelem, ha eredményt akarunk elérni. A társadalmi munkában a tartós és a megosztott figyelem fejlődött. Erre minden munkakörülmény között szükség lesz. Az iskolában 45 perces szakaszt mindig szünet, pihenés követ, majd más jellegű foglalkozás, megterhelés következik. Ugyanakkor a munkahelyen, ha nem is nyolc órát egyfolytában - mert van közben ebédszünet, vagy egyéb kikapcsolódás -, de általában négy órát egyfolytában kell figyelni.

Osztályfőnök: A tartós figyelem kialakítása is fontos, de ugyanolyan fontos a megosztott figyelem is a munkában. Ha visszagondoltok, akik a konzervgyárban anyagmozgatók voltak, mi a véleményük erről?

Amikor az anyagot hordtuk egyik gépről a másikra, vigyázni kellett, hogy az üvegeket össze ne törjük, ha jött valami jármű, ne kerüljünk elé, a balesetet meg kellett előznünk annál is inkább, mert nem volt balesetbiztosításunk. A munkásokra is vigyáznunk kellett, és saját magunkra is, hogy ne kerüljünk közel a géphez. Ilyen készségek kialakítására máshol nem igen volt lehetőségünk.

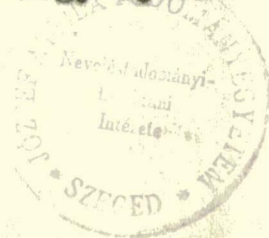
Osztályfőnök: Az összegyűjtött élmények és vélemények alapján fogalmazzuk meg, miben különbözik a társadalmi munka az iskolai munkától vagy a házi munkától?

Tulajdonképpen kicsit kiléptünk az életbe. Eddig csak az iskola falai között voltunk, ahol, hogy úgy mondjam, egészen védettek vagyunk, másik meg az, hogy a szellemi munka után a fizikai munka pihenést is jelentett számunkra.

Osztályfőnök: Na, most itt ellentmondás van a te megállapításod és Ildikóé között. Ő azt mondta, hogy szervezni, tervezni, gondolkodni kellett, te pedig azt mondtad, hogy kikapcsolódás a szellemi munkából.

Igen, például amikor este hazamentem, akkor és fáradt voltam, de mégis szinte jól esett ez a fáradtság. Más jellegű elfoglaltság volt.

És jellegű volt. Nagyobb szervezetben voltunk, nem az iskolában. Itt mindent készen kapunk, csak meg kell tanulni, ott pedig annyira magunkra voltunk utalva, kényszerítve voltunk arra, hogy jobban figyeljünk a munkára, hogy újabb



munkamódszereket találjunk fel. Annyira magunkra voltunk utalva, hogy egy kicsit félelmetes is volt eleinte.

Éppen azért mert másfajta körülményekhez kellett alkalmazkodni az üzemben, mint az iskolában, másfajta követelményekhez, éppen ezért sokoldalubbá váltunk, mert ahhoz is megtanultunk alkalmazkodni.

Osztályfőnök: Ha most arra gondoltok, hogy megbeszéltük már, hogy januárban megkötjük a munkavállalói szerződéseket, hogy az érettségi után mindenkinek munkahelye legyen, most gondoljatok arra, hogy valaki akár egy mezőgazdasági, akár egy ipari üzembe megy, egészen biztos, hogy nem jelent olyan nagyon idegen érzést, félelmetes dolgot, vajon meg tudom-e állni a helyemet, hogyan tudom hasznosítani azt, amit itt 12 évig tanultam. Hogyan tudjátok majd hasznosítani az eddig tanultakat munkátokban?

Például a matematika szerintem nemcsak arra való, hogy valaki példákat tudjon megoldani, hanem arra is, hogy a kombinációs készsége fejlődjék, a gyors gondolkodást fejlessze, ennek pedig közvetlenül hasznát vesszük a termelőmunkában.

Elképzelhető, hogy valamelyikünk gyárban fog dolgozni, és közvetlenül, konkrétan nem tudja felhasználni az itt tanultakat. A középiskola ha mást nem is, de igényt ad az embernek arra, hogy a szanadidejét értékesen töltsse el.

Osztályfőnök: Beszéltünk mi már arról, hogy a mi társadal-

munkának társadalmilag aktív emberekre van szüksége. A társadalmi munkáról való beszélgetés alapján próbáljuk meghatározni, hogy kit tekinthetünk társadalmilag aktív embernek?

Társadalmilag aktív ember szerintem az, aki kezdemenyez egyrészt, de tevékenyen részt is vesz a munkában.

Elsősorban a közösségi munkában vesz részt, és azt elvégzi.

Lehet rá számítani, megbízható, a rábízott feladatot pontosan, a tőle telhető legjobban elvégzi.

Az aktív ember munkát végez. A munkának az a célja, hogy értéket hozzon létre, hasznos terméket, vagy ideológiai /szellemi/ vagy gyakorlati téren /anyagi/ értéket.

A segítőkészség is tulajdonsága, a kevésbé aktív emberek segítése, serkentése. Példájukkal kedvet csinálnak a társadalmi aktivitáshoz.

Nemcsak a saját munkakörébe tartozó dolgokkal törődik, hanem például rendezvények szervezése, szóval ne csak azt tekintse feladatának, amiért fizetést kap.

Osztályfőnök: Nagyon nagy igazságot mondtál. Miért? Eppen tegnap beszéltünk róla, hogy mi motiválja az emberi cselekedetet általában;

Egyéni és társadalmi érdek.

Osztályfőnök: Az érdek mellett még az érdeklődés. Ha az ember újít, kezdeményez, távlatokat lát, egyéni motivum is lehet, melynek következtében személyisége fejlődik. Ha minden ember

azt csinálja, de nemcsak saját magáért, saját érvényesüléséért, hanem felismeri a közösség érdekét, akkor tívekenységét a közérdek, a társadalmi érdek motiválja. Így a társadalmi aktivitáshoz az is hozzátartozik, hogy ne csak az egyéni érdeket lássa, a fizetést. Persze, hogy mindenki dolgozik a fizetésért, hisz ez a létfenntartáshoz szükséges, az önfenntartás alapfeltétele. A jelenlegi társadalmi viszonyok között csak úgy tud élni az ember, ha munkát végez, amelyért megfelelő bért kap. Ez nem elítélendő, ez természetes dolog.

A társadalmi aktivitáshoz az is hozzátartozik, hogy tud olyanért is dolgozni, erőt kifejteni, amiért nem kap fizetést, amihez nem fűzi közvetlen érdek.

Sem érdek nem fűzi, sem érdeklődési körébe nem tartozik.

Osztályfőnök: Előfordulhat ilyen eset is, de ez még fokozottabb áldozatot jelent.

Az ember általában pluszban azt csinálja, ami érdekli, így az is társadalmi aktivitás, ha valaki műkedvelésből, például színjátszó körbe jár.

Osztályfőnök: Ha a mi munkánkat nézzük, társadalmi munkát végeztünk üzemben, mezőgazdaságban, építőtáborban is volt majdnem mindenki. Ha azt nézzük, mennyiben volt az egyéni érdekek is, mit válaszolhattok?

Például a nyáron mindenki elment dolgozni, összegyűjtöttük a pénzt, és elmentünk Csehszlovákiába és Lengyelország-

ba. Nyilván egyéni érdek volt, hogy pénzem legyen, s ne kelljen például anyutól kölcsönkérni.

Osztályfőnök: Egyéni célok voltak, hogy egy külföldi utazást megvalósítsatok. Mennyiben volt ez közérdek is.

Munkaerő voltam. Része voltam annak a közösségnek, ahol dolgoztam. Elősegítettem a munkáját.

Osztályfőnök: Mondhatnánk azt is, hogy a nemzeti jövedelemhez, amely az összes dolgozó által termelt értéket jelenti, ha egy morzsával is, de hozzájárultatok a munkákkal. Tehát megvan az egyéni és a közérdek.

Most soroljuk fel azokat a tevékenységeket, amelyekre csupán az érdeklődés vátta a tanulókat, amiért senki, semmiféle pénzt nem kapott.

Ilyenek évközben a szakkörök. Ez további fejlődésünk szempontjából fontos.

Osztályfőnök: M₁ért közösségi érdek is, hogy te valamiben fejlődj?

Előadásokat tartottunk, a többieknek készen átadtuk az ismereteket.

Versenyeken az egyéni sikerek az iskola, az osztály dicsőségét is jelentik.

Osztályfőnök: Tehát a szakköri munkában is összefonódik az egyéni és a közérdek. A kis közösség is fejlődik, mindenki ^{nem} mindent tud elolvasni, de a nagy közösségnek is érdeke, hogy a felnövekvő generáció minél műveltebb, minél sokoldalubb legyen. A szocialista társadalomnak nem elég,

ha valaki csöndben elvégzi a rá kiszabott munkát, ennél többre, társadalmilag aktív emberekre van szüksége.

Osztályfőnök: Milyen mondatot írjuk be a mai óráról az osztályfőnöki naplóba?

A szocialista társadalom alapja a közösségi szellem, és ennek megnyilvánulása, a közösségi munka.

A társadalmi munka szerepe a felnevelésben.

A társadalmi munka segített bennünket abban, hogy társadalmilag aktív embereké váljunk.

Az emberi személyiség pozitív tulajdonsága a szocialista erkölcsiség.

En felfelé író módon jegyeztem meg magamnak a jövő számára: a társadalmi aktivitás a személyiség olyan tulajdonsága, amit nekem is el kell érnem.

Ezt a naplót ugyanis elteszem, majd kíváncsi vagyok, hogy ebből mondjuk öt év múlva mennyit valósítottam meg.

Osztályfőnök: Bizonyára mindenki számára érdekes lesz néhány év múlva elővenni és kontrollálni, hogy az eltelt idő alatt mennyit fejlődött.

.....

Felhasznált irodalom

- Ágoston György: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai, Tankönyvkiadó, 1962.
- Ágoston György: Schiller az emberi egyoldalúságról és teljességről, Pedagógiai Szemle, 1966. 1.sz. 20-30. oldal.
- Agrall J.: A motiváció szerepe a tanulásban, Pedagógiai Tidskrift 1961. 8-10. sz. 155-168. oldal. D.
- A középiskolai tanulók tervszerű nevelésének programja /Nevelési Terv/ Tankönyvkiadó, 1965.
- Ankét az elidegenedés kérdéseiről, Valóság, 1965. 1. sz.
- Az 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről, Magyar Pedagógia, 1962. 1. sz. 1-7. oldal.
- Barkóczy Ilona-Putnoki Jenő: Tanulás és motiváció, Tankönyvkiadó, 1967.
- Balogh József: A társadalmi tevékenység objektív törvényeiről, Társadalmi Szemle, 1966. 2. sz. 70. oldal.
- Balázs Béla: A demokratikus tömegmozgalom kibontakozása és a népi, foglalkozási szervek megalakulása a felszabadult Magyarországon, Századok, 1957. 1-4. sz. 297-325. oldal.
- Balázs Béla: A Nemzeti Bizottságok szerepe népi demokráciánk létrejöttében, Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből, Akadémiai Kiadó, 1955. 157-236. oldal.

- Boldirev N.I.:** A társadalmilag hasznos munka, mint alapvető fontosságú nevelési tényező, Szovjetszkaja Pedagogika, 1956. 6. sz. 38-48. oldal. D.
- Bozsovics I.I.-Morozova N.G.-Szlavina L.Sz.:** A tanulási motivumok fejlődése a szovjet tanulóknál, Izvesztyija Akadémii Pedagogicseszkih Nauk, RSZFSZ 36. kötet, 1951. 29-104. oldal.
- Berger H.:** Szocialista magatartás-szocialista motiváció, Pedagogik, 1958. 3. sz. 195-201. oldal.
- Cenciper A.B.:** A tanuló közösségi helyzetének tanulmányozása, Szovjetszkaja Pedagogika, 1965. 11. sz. 57-67. oldal. D.
- Gsanata P.R.:** A gyermekek pszichológiai készsége a munka iránt, a készség kialakításának fő utjai, Szovjetszkaja Pedagogika, 1960. 4. sz. 99-107. oldal. D.
- Dobos Iászló-Juhász Ferenc-Konár Károly-dr. Majzik Lászlóné-Nagy Jánosné:** A tanulók véleményezeti és erkölcsi fejlődése, 1964, Tankönyvkiadó,
- Duró Lajos:** A személyiségfejlődésének szociális tényezői, Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. 3. sz. 397. oldal.
- Duró Lajos:** A személyiség pszichológiájának tanulmányozása, Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. 4. sz. 584. oldal.
- Dmitrijeva Ju.N.:** Az önállóságnak, mint a személyiség sajátos vonásának pszichológiai alapjai, Tudományos Jegyzetek 254. kötet, 1964.

- Faragó László:** Munka-munkára nevelés-munkaiskola, Magyar Pedagógia, 1961. 2. sz. 143-166. oldal.
- Farhas Endre:** Szabadság és egyéniség, Kossuth Könyvkiadó, 1968.
- Földesi Tamás:** Az össznépi állam néhány problémája, Magyar Filozófiai Szemle, 1962. 4. sz. 453. oldal.
- Garai László:** Személyiségdinamika és társadalmi lét, Magyar Filozófiai Szemle, 1967. 1. sz. 1-34. oldal.
- Garai László:** Motivumok és tudat az emberi viselkedésben, /Beszámoló az 1966. évi Moszkvai Nemzetközi Pszichológiai Kongresszusról/ Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. 1. sz. 109-115. oldal.
- Garai László:** Személyiség és társadalom, Társadalmi Szemle, 1965. 7. sz. 56-69. oldal.
- Garai László:** Személyiségdinamika és társadalmi lét, Kandidátusi értekezés tézisei, 1967. Budapest
- Héder Józsefné:** Az SzKP XXII. Kongresszusa és a marxista államelmélet néhány kérdése, Acta Universitatis Szegediensis sectio philosophia, 1962.
- Hiebsch H.-Vorwerg M.:** Bevezetés a marxista szociálpszichológiába, Kossuth Kiadó, 1967.
- Horváth György:** A marxi személyiségelmélet és a nevelés, Magyar Pedagógia, 1965. 4. sz. 306-325. oldal.
- Hadajev B.:** Aktivitásra nevelés, Narodnos Obrazovanie, 1963. 6. sz. 60-65. oldal.

- Häfner H.: **Tegyük alkotó jellegűvé a tanulók termelőmunkáját,** *Pädagogik*, 1965. 3. sz. 231-241. oldal. D.
- Hitarján M.G.: **Legfontosabb módok és eszközök a tanulóknak a munkára való lélektani előkészítéséhez,** *Nacsálnaja Skola*, 1962. 2. sz. 58-63. oldal. D.
- Huszár Tibor: **Erkölc és társadalom, Világosság,** 1966. 4. sz. 252-254. oldal.
- Juhász Ferenc: **A motiváció szerepe a nevelésben,** *Pedagógiai Közlemények /az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai/*, Tankönyvkiadó, 1967.
- Kellemen László: **A pedagógiai pszichológia alapkérdései,** Tankönyvkiadó, 1967.
- Kolbanovszkij:V.N.: **A társadalomlélektan néhány időszerű problémája,** *Voproszű Filozofii*, 1963. 12. sz. 12-26. oldal.
- Kolominszkij J.L.: **A tanulók közötti személyes kapcsolatok vizsgálatának és alakításának útja az osztályban,** *Vaproszű Pszichologii*, 1963. 2. sz. 101-107. oldal. D.
- Kon I.Sz.: **A személyiség mint társadalmi viszonyok szubjektuma,** *Filozófiai Közlemények*, 1967. 3. sz. 69-126. oldal.
- Kunz L.: **Kapcsolat az osztályok szociális strukturája és tanulási eredményei között,** *Pädagogik*, 1965. 3. sz. 41-44. oldal. D.
- Kunz L.: **Kísérleti eljárások az iskolai osztályok szociális strukturájának feltárására,** *Pädagogik*, 1965. 3. sz. 21-30. oldal. D.

- Körnidesz Mihály-Kurucz Imre: Az iskolareform a megvalósulás útján, Kossuth Kiadó, 1966.
- Kovaljov A.G.: Az emberek kölcsönhatása az egymás közötti érintkezés folyamatában és a társadalomlélektan alakulása. A személyiség-és társadalomlélektan kérdései, /Tudományos cikkgyűjtemény/ Leningrád, 1964. D.
- Kovaljov A.G.: A személyiség pszichológiája, Moszkva, 1965. 78-79. oldal. /oroszul/
- Kurbatova R.A.: A komzomolista tanulók eszméi nevelése, Szovjetszkaja Pedagogika, 1963. 7. sz. 38-46. oldal. D.
- Krasznapolszkij N.-Szlepenkov I.: Verseny szervezése a tanulók társadalmilag hasznos termelő munkájában, Szovjetszkaja Pedagogika, 1957. 6. sz. 28-37. oldal. D.
- Leontyev A.N.: A pszichikum fejlődésének problémái, Kossuth Kiadó, 1964.
- Lick József: A marxista személyiségelmélet kérdéséről, Magyar Filozófiai Szemle, 1962. 5. sz. 162. oldal.
- Lick József: A személyiség aktivitása, Világosság, 1967. 3. sz. 129-135. oldal.
- Lick József: A személyiségelmélet néhány filozófiai alapproblémája, /kandidátusi értekezés tézisei/ Budapest, 1967.
- Makarenko: Művei V. kötet, Budapest, 1955. 284., 447. oldal.
- Markója Imre: A szocialista demokrácia fejlesztésének kérdései, Társadalmi Szemle, 1962. 11. sz. 30. oldal.

- Melnyikov I.Sz.: A tanulók pszichikai állapota a munka-
órán, Skola i proizvodstvo, 1960. 2. sz.
21-23. oldal. D.
- Nemes Dezső: A néptömegek történelmi szerepe és a szemé-
lyi kultusz kérdése, Századok, 1956. 3. sz.
441-451. oldal.
- Nemes Dezső: A szocialista demokrácia fejlődése Magyar-
országon, Társadalmi Szemle, 1964. 11. sz.
19. oldal.
- Nemes Dezső: A kommunizmus építésének elvi kérdései,
Kossuth Kiadó, 1962.
- Nuzsnaja D.N.: A társadalmi munka mint az úttörők nevelésé-
nek eszköze, Szovjetszkaja Pedagógika,
1962. 1. sz. 77-80. oldal. D.
- Novogrodszki T.: Fejlődéslélektan, Tankönyvkiadó, 1961.
- Ognyev A.I.: A társadalmi megbízások mint eszközök arra,
hogy a tanulókat a társadalmi munka iránti
érdeklődésre és ennek buzgó végzésére nevel-
jük, Szovjetszkaja Pedagógika, 1957. 8. sz.
51-58. oldal.
- Ojzerman T.I.: Az elidegenedés kérdése és a marxizmus mai
"bíráló", Magyar Filozófiai Szemle, 1962.
2. sz. 203. oldal.
- Parigin B.D.: A szociálpszichológia és az etika, Leningrádi
Gercen Pedagógiai Főiskola Tudományos Dol-
gozatai, 254. kötet, 1964. 45-54. oldal. D.
- Perczel József: A személyiség és a munka, Magyar Pszichológiai
Szemle, 1967. 2. sz. 263. oldal.

- Permjakov A.A.: Nevelési lehetőségek a tanulók kollektív munkájában, Tankönyvkiadó, 1964.
- Petrikás Árpád: Pedagógiai tanácskozás és munkaértékelés Debrecenben az ifjúság társadalmi aktivitása neveléséről, 1964. április 23-25-ig. Pedagógiai Szemle, 9. sz.
- Rókusfalvy Pál: A személyiség és a munka, Magyar Pszichológiai Szemle, 1967. 2. sz. 266. oldal.
- Rosenfeld G.: Tanulásmotivumok és perspektívaélmény, Pedagógik, 1961. 7. sz. 644-654. oldal. D.
- Rubinstein Sz.L.: Az általános pszichológia alapjai I-II. kötet, Akadémiai Kiadó, 1964.
- Rubinstein Sz.L.: Léte és tudat, Kossuth Kiadó, 1967.
- Rubinstein Sz.L.: A pszichológia fejlődése /Elvek és utak/ Tankönyvkiadó, 1967.
- Surányi Gábor: A motiváció a társadalmi aktivitás lényeges pszichológiai feltétele /tézisek/, 1964.
- Szarka József: A nevelés növekvő szerepe a szocializmus építésében, Tanulmányok a neveléstudományok köréből, Akadémiai Kiadó, 1965. 9-27. oldal.
- Szarka József: Az iskolareform végrehajtásának időszaki elvi kérdései, Magyar Pedagógia, 1963. 3. sz. 267-279. oldal.
- Szokolosky István: Tanulmányok a neveléstudományok köréből, 1961. Akadémiai Kiadó, 1962. Az aktivitás elve mint általános pedagógiai alapelv,
- Szokolosky István: A tanulói aktivitásra vonatkozó kutatások néhány feladatáról /Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből/, Tankönyvkiadó, 1966. 8-34. oldal.

- Somogyi Zoltán: A marxizmus emberképe és az ember problémája a szocialista társadalomban, Magyar Filozófiai Szemle, 1967. 3. sz. 482-486. oldal.
- Szabó Imre: A népi demokratikus államhatalom fejlődése hazánkban, Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből, 499-542. oldal.
- Szuhomlinszkij V.A.: Munkára nevelés az iskolában /Egy szovjet falusi iskola nevelőmunkájának tapasztalatai/, Tankönyvkiadó, 1952.
- Thomae H.: A szabadidő alakulása, a szociális tényezők és a személyiség szerkezete közötti kapcsolat, Psychologische Rundschau, 1960. 3. sz. 151-160. oldal. D.
- Tulodziecki W.: Az ifjúsági szervezetek feladatai az iskolában, Problemy Opiekurudzo - Wychowawcze, 1965. 5. sz. 1-7. oldal. D.
- Zoszimovszky A.B.: A fiatalok társadalmi tevékenységre nevelése, Szovjetszkaja Pedagogika, 1960. 7. sz. 78-87. oldal. D.
- Szkatkin M.N.: A társadalmi szempontból hasznos munka szervezési és módszertani kérdése a nyolcosztályos iskolában, Szovjetszkaja Pedagogika, 1959. 11. sz. 45-55. oldal. D.
- Vág Ottó: A nevelés szerepe a személyiség alakulásában, Magyar Pedagógia, 1964. 2. sz. 150-165. oldal.
- Vier W.: Az erkölcsi ítéletek lélektani elemzése, Pädagogik, 1963. 6. sz. D.

- Wirth Ádám: A filozófiai tudományos munka helyzete és feladatai, Magyar Filozófiai Szemle, 1964. 2. sz. 209. oldal.
- Wirth Ádám: A kommunizmus és a személyiség fejlődésének feltételei, Társadalmi Szemle, 1962. 5. sz. 40. oldal.